Revista Portuguesa
de Educação Artística

Revista com arbitragem científica
[a peer-reviewed journal]

Índice

Ficha Técnica

Depósito legal: 332 087/11
ISSN: 1647-905X
Periodicidade: Anual

Edição, Assinaturas e Distribuição
Revista Portuguesa de
Educação Artística
Direção de Serviços de Educação
Artística e Multimédia
Direção Regional de Educação
Secretaria Regional da Educação
e Recursos Humanos
Região Autónoma da Madeira
Travessa do Nogueira, 11
9050-451 FUNCHAL
291203050
revista.artistica@gmail.com

Propriedade
Direção de Serviços de Educação
Artística e Multimédia
Direção Regional de Educação
Travessa do Nogueira, 11
9050-451 FUNCHAL

Produção
Associação Regional de Educação Artística

[Janeiro-Dezembro] 2013

Editorial

O terceiro número da Revista Portuguesa de Educação Artística (RPEA) mantém o princípio de privilegiar, de modo igual, as diferentes áreas artísticas. No entanto, ao longo dos últimos três anos, tem-se tornado notório que as propostas de artigos enviados para a RPEA continuam a refletir uma educação artística muito mais ativa nas áreas das artes visuais e da música e menos dinâmica nas áreas da dança e do teatro – situação natural no atual panorama curricular do ensino básico. Apesar deste cenário, é possível encontrar neste número artigos que versam sobre dança, música e artes visuais, tendo havido uma preocupação, aquando a seleção dos artigos propostos, de equilíbrio entre estes domínios artísticos.

Por conseguinte, entre os artigos aceites pela Comissão Científica da RPEA é possível encontrar uma variedade temática que demonstra a vitalidade da investigação neste domínio. Desde artigos sobre "cinema de animação" ou "dança inclusiva", passando por "criatividade em dança" ou "aprendizagem do canto coral", até "relações entre práticas formais e informais no ensino da música", o presente número da RPEA permite observar um panorama de investigação em educação artística rico e variado.

Entre as novidades apresentadas destaca-se a nova secção "Projetos", um espaço onde se incluirão artigos que divulguem projetos relevantes. No presente número surgem, desta maneira, dois artigos resultantes de um projeto europeu – "Comenius Regio", projeto de parceria entre as regiões de Madeira e Galiza no domínio da educação musical –, e um terceiro que descreve um projeto de defesa do património natural e cultural, através da educação artística.

Neste número, destaca-se igualmente o breve ensaio de Sérgio Figueiredo intitulado "Retratos da Educação Musical na Escola Brasileira", onde se relata em traços gerais a história da educação musical no Brasil desde o século XIX até à atualidade, centrando-se a perspetiva do autor na luta pela democratização da disciplina e na especialização do professor que a leciona. Mantém-se assim nesta edição o espaço destinado aos investigadores do espaço lusófono que se dedicam ao estudo da educação artística, procurando, desta forma, a construção de pontes entre os especialistas dos diferentes países de língua oficial portuguesa.

Após os dois primeiros números, a direção da RPEA deseja que este número constitua mais um estímulo para melhorar a investigação neste domínio e que permita oportunidades de reflexão sobre questões centrais da educação artística na atualidade.

A Direção

O EVTux nas Artes, Explorando a Temática do Cinema de Animação

Revista Portuguesa
de Educação Artística

EVTux in Arts, Exploring the Theme of Cinema Animation

José Alberto Rodrigues
Universidade de Aveiro
jarodrigues@ua.pt

António Moreira
Universidade de Aveiro
moreira@ua.pt

RESUMO

É já incontornável o facto das Tecnologias da Informação e da Comunicação terem invadido o nosso quotidiano, tanto pessoal como profissional e, aliado a isso, é também impossível não convivermos com as tecnologias nas nossas escolas. Com a implementação das tecnologias em contexto escolar, surge agora outra necessidade: a de criar condições favoráveis para a efetiva integração das TIC no currículo, nomeadamente na área das Artes. Decorrente das características singulares desta área curricular, são muitas as ferramentas digitais que podemos utilizar em contexto educativo mobilizando-as para experiências de aprendizagem baseadas em projetos que integrem as tecnologias. Este é o caso do EVTux, uma distribuição livre de Linux que permite a criação efetiva de projetos de cinema de animação em contexto educativo com recurso às tecnologias, caso que agora se apresenta, como exemplo, neste artigo e que atualmente faz parte de uma síntese do trabalho que se integra no projeto europeu TACCLE2 no qual participamos.

Palavras-chave: Artes; Cinema de Animação; Educação; EVTux; TACCLE2

ABSTRACT

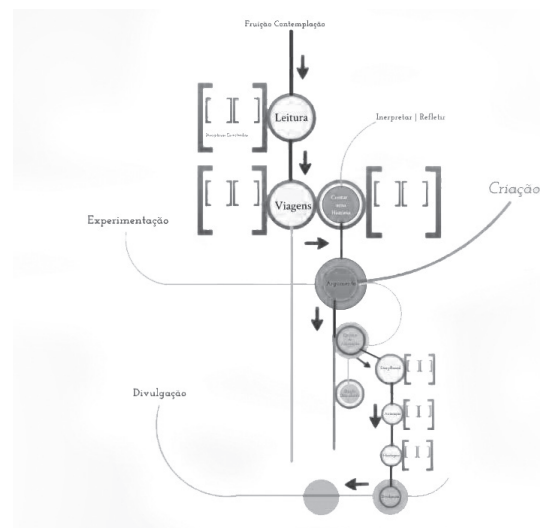
No one can deny the importance of Information and Communications Technologies in our daily life, both personally and professionally, therefore, it is also impossible to avoid them in our schools. With the introduction of technologies in schools, it is now the moment to create favourable conditions to an effective integration of Information and Communications Technologies in the curricula, namely in the Arts field. Since this is a very specific field of studies, there are many digital tools that may be used in an educational context and then transferred into learning experiences based on projects using technologies. This is what EVTux is all about – a free Linux distribution that allows the creation of animated films projects in educational contexts using technologies. This case is presented as an example in this article and is, at the moment, part of a work integrated in the European project TACCLE2 in which we participate.

Keywords: Arts; Cinema Animation; Education; EVTux; TACCLE2

Introdução

Tendo como ponto de partida uma investigação realizada no âmbito da integração das ferramentas digitais em contexto escolar, a disseminação do trabalho de investigação realizado, e os produtos elaborados pelos professores cooperantes neste estudo, começou a ser publicada em dezembro de 2009 no espaço online batizado de EVTdigital[1]. Apesar desse espaço se constituir como uma referência para os professores das Artes, em especial os de Educação Visual e Tecnológica (EVT), percebeu-se também que a quantidade e qualidade dos recursos produzidos necessitavam de um suporte que fosse mais assertivo para o efeito, um recurso mais simplificado e acessível para a comunidade educativa. Foi segundo esta premissa que se criou a distribuição chamada EVTux[2]. Esta distribuição de Linux alicerça-se no princípio de que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) devem ocupar cada vez mais um lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem. Reforça esta ideia o facto de os currículos serem cada vez mais abertos e flexíveis, permitindo a exploração diversificada de conteúdos em múltiplos contextos nos quais as TIC são hoje ferramentas quase indispensáveis e, se aos mesmos aliarmos, em tempos de crise, ferramentas baseadas no seu princípio livre ou de gratuitidade, melhor ainda. Pode, assim, o EVTux tornar-se pioneiro na conceção e desenvolvimento de outras distribuições livres para outras disciplinas (por exemplo um MATtux, LINGtux, entre outras sugestões, derivadas da Ubuntu). A experiência desta abordagem em contexto educativo diz-nos que as aprendizagens se tornam significativas quando há uma contextualização dos conteúdos programáticos aplicados à utilização articulada das TIC com outros suportes. A pluralidade de situações e a possível inter, multi e pluridisciplinaridade da temática permite aos alunos uma flexibilidade cognitiva considerável, preparando-os para um reforço da autonomia e aplicação dos conhecimentos adquiridos em novas situações/problemas (Rodrigues, 2005).

Utilizando o EVTux, a análise e seleção dessas ferramentas digitais a utilizar deve ser criteriosa por forma a esta distribuição ser usada como uma mais-valia e não como um mero recurso adicional e para que não se torne irrelevante na aprendizagem dos alunos. Com a criação do EVTux propusemo-nos compilar uma distribuição Linux (*live* ou *dual boot*) que pudesse catalogar, organizar e criar as condições necessárias para que os docentes de EVT, Artes e Tecnologias pudessem utilizar as ferramentas mais adequadas para determinada necessidade ou problema a resolver com os seus alunos, tendo-se posteriormente realizado essa exploração abordando a temática do cinema de animação e que integra o projeto europeu TACCLE2[3] na área das Artes. Este projeto segue as orientações de Jonassen (1996) para a elaboração de estratégias de trabalho com as TIC em que o primado não reside na tecnologia em si mesma. Pretende-se neste projeto um trabalho de dinamização na área das Artes (*Creative, performing arts and culture*), assumido pela equipa de investigadores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, destacando-se sobretudo a dimensão investigativa inerente ao processo de criação de estratégias de trabalho com TIC, apoiada em professores com experiência nesse domínio (Costa e Rodriguez, 2012). Neste contexto, a proposta apresentada, sustenta-se numa metáfora da "linha de metro" (Figura 1), para percursos de um projeto de aprendizagem onde várias linhas se cruzam (as interfaces), correspondendo cada linha a uma das áreas das Artes.

Figura 1 – Diagrama explicando os percursos de um projeto de aprendizagem (Costa e Rodriguez, 2012)

No exemplo aqui apresentado, e incluído no projeto, adota-se o EVTux para a exploração do cinema de animação nos

1 O EVTdigital está disponível em: http://evtdigital.wordpress.com.

2 O EVTux está disponível em: http://evtux.wordpress.com.

3 O TACCLE2 - "Teachers'Aids on creating content for learning environments" é um projeto europeu financiado pela União Europeia através do programa Multilateral Comenius (517726LLP-1-2011-1-BE-COMENIUS-CMP).

dois filmes realizados por crianças e jovens: "O gato e o escuro" e "O Macaquinho de nariz branco", ambos adaptados da literatura infanto-juvenil e lendas tradicionais onde se utilizaram os princípios subjacentes a esta conceção de abordagem didática de integração das TIC num trabalho de projeto. Defendemos que é precisamente ao promover aprendizagens por projetos de trabalho, também proposta por Hernandez (1998), que se renovam as ideias de Dewey e Kilpatrick, questionando a forma como a escola atualmente ainda se organiza, na qual a metodologia de projeto deve despertar a curiosidade das crianças para novos conhecimentos. Cabe ao educador o tratamento didático ao longo do processo em que as diferentes fases e atividades que compõem esse projeto ajudam as crianças a desenvolver a consciência sobre o próprio processo de aprendizagem (Hernandez e Ventura, 1998), no caso, apoiado pelas TIC. É neste sentido que também a didática da imagem em movimento assume um papel importante neste processo, percebendo-se o valor intrínseco no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos aplicado ao trabalho de projeto com crianças no qual a utilização do computador pode ser um excelente mediador para a expressão da criança, dado poder facilitar a concretização das suas imagens, no caso, as suas imagens animadas (Rodrigues, Fernandes e Cruz, 2012).

Enquadramento Teórico

Como foi já avançado, o EVTux surgiu da necessidade de agregar todas as ferramentas previamente analisadas, catalogadas e disseminadas através do EVTdigital. Aliada a isso, defendemos ainda a utilização dos suportes tradicionais articulados com ferramentas digitais por a considerarmos mais enriquecedora e significativa, tanto pela natureza da disciplina e riqueza da multiplicidade de aprendizagens, como pela diversificação de experiências e prazer da descoberta (Rodrigues, 2005), importando defender a utilização conjugada e articulada destes dois suportes. Para tal, o EVTux poderá proporcionar essa facilitação no que à utilização das ferramentas digitais diz respeito.

A utilização das TIC como ferramenta/recurso na sala de aula é entendida como área transversal. Assim, defendemos que os alunos devem ter contacto com estes recursos de forma diversificada, permitindo ao professor englobar estratégias conducentes à rentabilização das TIC no processo de aprendizagem dos alunos, mas consubstanciadas em ferramentas específicas que, no caso desta distribuição, facilitará a análise e seleção das mais adequadas a cada contexto específico. Para isso, contribui a própria natureza conceptual e metodológica das áreas curriculares no campo das Artes, nas quais um mesmo problema pode ser tratado de diversos modos pelos vários grupos de uma turma, ou pelas várias turmas de um mesmo professor, para que essas múltiplas abordagens proporcionem uma visão mais ampla e profunda da situação, uma solução mais rica do problema, crucial no trabalho que desenvolvemos (DGEBS, 1991). Na sequência daquilo que defendem Porfírio e Silva (2005), num conceito de programa aberto, entendido de forma de possibilitar a diferenciação pedagógica, a gestão do programa com aplicações diferenciadas dos contextos particulares da ação pedagógica, nomeadamente contextos específicos, percursos e ritmos de aprendizagem e sequencialização das abordagens e experiências.

A tudo isto concorre o contexto do mundo global das Artes e Tecnologias e o rápido desenvolvimento das ferramentas Web 2.0, com a passagem da Internet de meio de transmissão de informação para plataforma de colaboração, transformação, criação/partilha de conteúdos (Downes, 2005), que alterou a forma como se acede à informação/conhecimento e os processos de comunicação aluno-aluno e aluno-professor (Siemens, 2008). A isso não podemos ficar alheios e, sabemos pela prática, enquanto professores, que facilmente os recursos e as ferramentas digitais sofrem alterações constantes, tendo o professor dificuldade em acompanhar essa evolução e, com mais dificuldade ainda, ter acesso a uma listagem de recursos passíveis de ser utilizados e a manuais que suportem a sua utilização. O EVTux tenta colmatar esta dificuldade e pode mesmo dar lugar ao esbatimento de um modelo tradicional centrado no docente, criando o espaço para abordagens caracterizadas por abertura, participação e colaboração (Downes, 2008). Com a Internet, os alunos assumem também um papel mais ativo pois há um inúmero conjunto de opções que são chamados a assumir, desde a escolha de temas a percursos a seguir. Neste caso, também a capacidade de selecionar no EVTux a ferramenta mais adequada para um determinado trabalho ou para um determinado fim faz com que os alunos tenham uma participação muito mais ativa. O EVTux poderá assim permitir a exploração de inúmeros conteúdos e áreas das disciplinas artísticas, áreas tão particulares que devem, no plano de ensino-aprendizagem previsto pelo professor, planificar unidades didáticas que incluam conteúdos programáticos que

façam com que as TIC se tornem verdadeiros instrumentos de ensino. Neste sentido, devem os professores ser sensíveis às modificações profundas que as TIC provocam nos processos cognitivos, não bastando, por isso, que ensinem os alunos a aprender, mas, antes, "a buscar e a relacionar as diversas informações, revelando espírito crítico" (Rosmaninho, 2001: 35). Ora, no caso do EVTux, temos acesso a mais de quatro centenas de ferramentas digitais que permitem aos professores e alunos, dependendo dos contextos específicos e particulares de cada unidade didática, explorar de forma articulada os suportes tradicionais usados nas disciplinas artísticas com o que o EVTux oferece. Para salientar apenas alguns deles, a quantidade e diversidade de ferramentas para a exploração de conteúdos como a comunicação, espaço, forma, geometria, luz/cor, movimento ou as áreas de exploração de animação, desenho, fotografia e pintura, são um verdadeiro acervo que permitirá aos utilizadores, mediante situações concretas e particulares de ensino e aprendizagem, analisar e selecionar a ferramenta mais adequada aos objetivos definidos. Assim, para se garantir um leque de experiências suficientemente aberto e enriquecedor do repertório vivencial dos alunos, a planificação de unidades didáticas não pode constituir um quadro rígido, definido à partida para toda a ação a desenvolver, devendo estabelecer-se uma estrutura a revestir gradualmente, à medida que o trabalho se vai desenrolando (DGEBS, 1991).

Quanto à utilização de *software* livre nas escolas, princípio que defendemos com a criação do EVTux, diga-se que o conceito *Open Source*, continua a ser utilizado com alguma abrangência, no seu sentido mais lato, designando todo o *software* sobre o qual é permitido acesso à totalidade ou parte do seu código-fonte, independentemente de outras restrições ou limitações impostas. Assim, a OSI registou a marca *Open Source Initiative Approved*, e apenas permite a sua utilização em *software* que é distribuído com uma licença que respeite os princípios definidos na *Open Source Definition* (Perens, 1999). A natureza algo vaga da designação obrigou à redação de uma definição que permitisse estipular claramente os limites do que constitui o *software* designado por *Open Source*, realçando que o acesso ao código-fonte do *software* é condição necessária mas não suficiente. A definição de *Open Source* foi redigida por Bruce Perens (1999) segundo 10 princípios que o EVTux cumpre, podendo esta considerar-se uma distribuição livre – *Software* Livre, pois também respeita as quatro liberdades definidas por Richard Stallman (Gay, 2002). A perspetiva de integração das TIC em contexto educativo é reforçada pelo surgimento de recursos Web, Web 2.0 e *software* livre, novos estímulos à aprendizagem de conceitos ligados à expressão plástica, educação artística, às artes visuais e plásticas e à EVT. É nesta perspetiva de integração das TIC em contexto educativo que reside a génese do EVTux (Figura 2).

Figura 2 – DVD da distribuição EVTux

Após um desenvolvimento sustentado durante mais de dois anos, e já com a distribuição EVTux disponível, cria-se então a oportunidade de participarmos com este projeto, em articulação com o cinema de animação, e integrar a equipa de especialistas do TACCLE2. Este projeto nasce da reflexão produzida pelo TACCLE1 (2008-2011), tendo-se produzido um manual impresso com o objetivo de aumentar a competência e confiança dos professores sobre o potencial das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem. Numa análise posterior, quando os professores foram ouvidos sobre o manual e a formação em que estiveram envolvidos, os mesmos sugeriram que não bastava fornecer-lhes a aquisição de competências instrumentais (saber operar com as ferramentas) para garantir a utilização "transformadora" tão desejada (Costa e Rodriguez, 2012). Concorre para esta perceção a conclusão da equipa que refere que, apesar dos esforços realizados, muitos professores não foram capazes de utilizar as TIC no currículo de tal forma que a sua integração

contribuísse para uma substancial melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Costa e Rodriguez, 2012).

A utilização do cinema de animação enquadra-se nesta perspetiva de conexão com os princípios defendidos por Shulman (1986) sobre os saberes específicos – Conhecimento do Conteúdo – que devem ser mediados pelas estratégias pedagógicas escolhidas e métodos de ensino aprendizagem adequados ao contexto, de onde nasce o conceito – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – do original *Pedagogical Content Knowledge* (PCK). Quer isto dizer que o ensino de um conteúdo específico, dentro de determinada área, exige do educador a compreensão sobre o assunto a ser trabalhado e o domínio das formas didáticas pelas quais tal assunto pode ser melhor compreendido pelos aprendentes, que no caso pode ser mediado pela utilização de ferramentas digitais. Na linha de Shulman (1986) encontramos em Mishra e Koehler (2005; 2006) outros estudos que ampliam a abordagem PCK, incorporando aos já estabelecidos conhecimentos (de conteúdo e pedagógico) o conhecimento tecnológico e gerando o que se convencionou chamar de *Technology Pedagogical Content Knowledge* (TPCK ou TPACK), onde se considera de fundamental importância para a compreensão das estratégias utilizadas pelos professores quando decidem incorporar as tecnologias na sua prática docente, reconhecendo diferentes formas em que os professores usam pedagogicamente as tecnologias e a relação que estabelecem com os conteúdos específicos da área em que atuam (Costa e Rodriguez, 2012).

Segundo Costa (2007), independentemente dos meios utilizados, é a forma como compreendemos a função do aluno no processo de aprendizagem (ativo, passivo, reprodutor, produtor...) e o papel do professor enquanto articulador do processo (transmissor, construtor, tutor, guia...) que se criam situações mais ou menos adequadas à promoção da aprendizagem. Seguindo este raciocínio, Ponte (2000) argumenta que a escola pode (e deve) passar a ser um espaço de encontros e exploração de culturas, onde se prioriza a realização de projetos, atividades de investigação e debate. É precisamente na realização de projetos de cinema de animação que encontramos as pontes necessárias para esta exploração, cultivando a motivação e fascínio que a imagem animada provoca nas crianças e jovens e aproveitando esses estímulos como potencial educativo para redesenhar uma prática educativa renovadora, que confira a cada aluno a capacidade de construir as suas aprendizagens num espaço apropriado e motivador. Consideramos aqui o cinema de animação e a didática da imagem em movimento como uma linguagem artística que potencia a comunicação visual, permite a construção de conhecimentos a partir das interpretações e experiências, desenvolvendo a perceção, a imaginação e o pensamento crítico. A implementação de um trabalho deste tipo sobre a forma de projeto significa a preocupação de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas, isto é, que não aprendam apenas porque a escola assim o determina, mas porque há um sentido naquilo que se aprende (Fernandes e Rodrigues, 2011). Quando se pensa em termos de aplicabilidade do trabalho de projeto, afasta-se a hipótese de uma ação de caráter repetitivo e contínuo. De acordo com este referente, reafirmamos a importância do conceito de aprendizagem pela realização de trabalhos de projeto no crescimento cognitivo, afetivo e psicomotor dos alunos, sem esquecer que esse projeto deverá ao mesmo tempo estar imbuído de intenções de inovação e renovação relativamente às práticas tradicionais de ensino. A escolha sobre o cinema de animação justifica-se pelo facto de sermos professores da área de Educação Visual e Tecnológica e de Expressão e Educação Plástica e, ao longo de vários anos, fomos constatando que o cinema de animação era pouco trabalhado em contexto de sala de aula. Nesse sentido, pretendemos incentivar a sua exploração para promovermos esta linguagem artística e plástica, diversificando experiências de aprendizagem nos alunos e renovando estratégias de ensino dos professores. Um trabalho nesta área possibilita sempre a manipulação de diversos materiais, e a sua reutilização e transformação permite um grande número de abordagens dentro da especificidade da área das artes visuais e no uso das tecnologias. O cinema de animação, enquanto técnica artística tradicional, envolve ferramentas e materiais específicos muito difíceis de encontrar e, alguns, muito caros (turcas, câmaras, iluminação, entre outros). Nesse sentido, as poucas experiências que se faziam na sala de aula limitavam-se à construção de alguns brinquedos óticos, o que agora se torna muito mais simples, quer pela evolução tecnológica quer pela utilização do EVTux, como no exemplo que daremos conta de seguida.

Desenvolvimento dos Projetos de Cinema de Animação com o EVTux e a sua Integração no Âmbito do TACCLE2

A integração de ferramentas digitais suportadas pela Web 2.0 e por uma diversidade de *softwares* vieram permitir um trabalho intenso na área do cinema de animação, enquanto parte integrante do currículo das artes, numa harmonia entre os suportes considerados "tradicionais" e os digitais, possibilitando aos alunos um trabalho assertivo, quer no uso das ferramentas, quer na sua seleção e pertinência em cada contexto específico.

Apresentamos, então, dois projetos como exemplo, e que se revelam como possibilidade para responder aos atuais contextos educativos, através de estratégias renovadoras, em contextos formais e informais de ensino e de aprendizagem. Os filmes de animação "O gato e o escuro"[4]e "O macaquinho de nariz branco"[5] foram trabalhos que resultaram de experiências formativas que consistiram na realização de filmes de animação nas Academias de Verão da Academia de Música de Espinho, com a articulação e apoio do CINANIMA – Festival Internacional de Cinema de Animação, sob a orientação de um professor de EVT – Paulo Fernandes. O trabalho surge na sequência das experiências que decorreram em 2010 e 2012 em que o objetivo era combinar num mesmo trabalho criativo a música e a animação de imagens, na plena integração das Artes num projeto ligado à imagem animada. Deste modo, ficou decidida a realização de filmes de animação mudos, para serem acompanhados por músicas criadas pelas crianças que frequentaram o curso, em sessões próprias para o efeito. O resultado final foi apresentado, numa audição, com a projeção do filme acompanhado pelas músicas, cantadas e sonorizadas ao vivo, pelas próprias crianças.

Tal como explicitado no conceito do projeto TACCLE2, foi adotada para estes projetos a metáfora da "linha de metro". A metáfora utilizada é as das viagens e os múltiplos percursos que podem ser percorridos para cada projeto que se escolha realizar, quer em cada área curricular ou mesmo cruzando todas as áreas curriculares das artes, que é o desejável. Assim, o desenvolvimento dos projetos seguiu um percurso definido pelo professor com os seus alunos e que, no caso, se iniciou numa determinada linha que passava para outra aquando da abordagem de outra área curricular. Em cada linha, as paragens, numa alusão às estações de metro, eram "locais" onde se desenvolveram abordagens curriculares de determinada área das Artes com recurso à utilização de ferramentas digitais e integração das TIC para a realização de tarefas determinadas para a consecução do projeto, nas suas várias fases. Estas ferramentas digitais foram as que fazem parte do EVTux, quer aquelas que são da Web 2.0 e não necessitam de qualquer instalação, ou ainda outras, baseadas em *software* livre ou gratuito que iam sendo instaladas para a realização das diversas propostas. Cada percurso foi assinalado no mapa, que iremos analisar adiante, de forma mais detalhada (Figura 4).

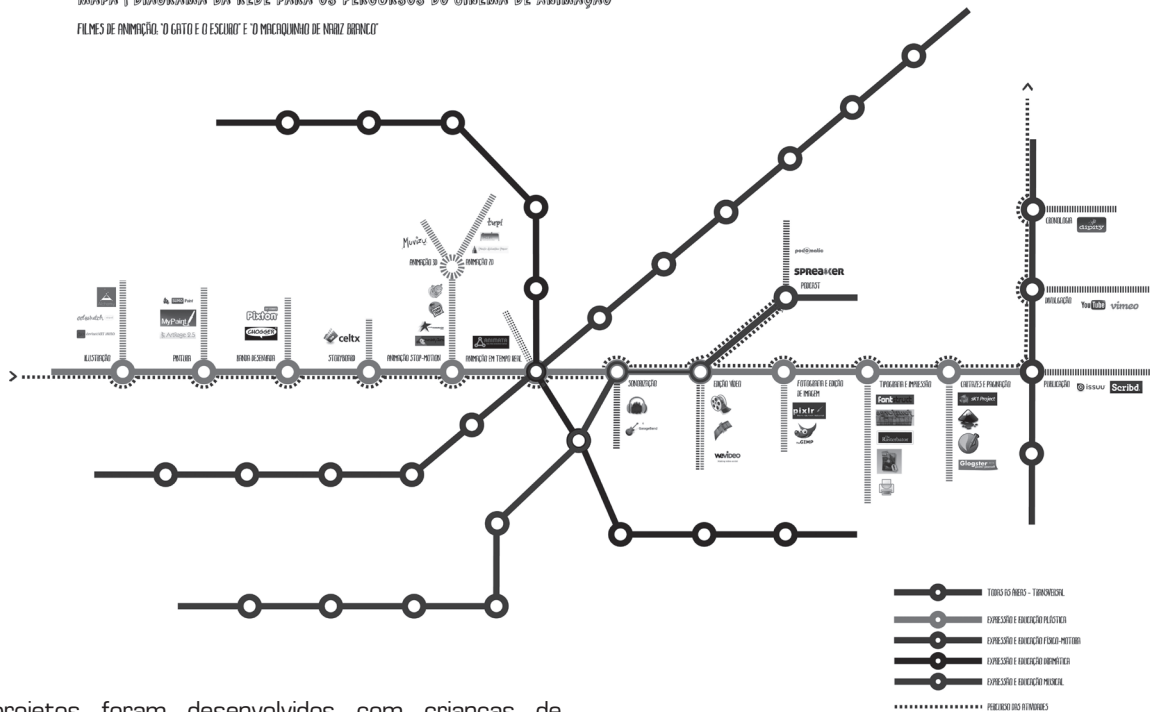
No caso de outras explorações, podemos assim obter múltiplas travessias, consoante os projetos desenvolvidos. Pode ainda construir-se um mapa da rede de metro em que as várias linhas se cruzam, criando-se assim "interfaces" que se assumem como pontos comuns, onde se cruzam atividades que podem ser desenvolvidas em mais do que uma área curricular e nas quais se podem utilizar ferramentas digitais comuns.

No caso destes dois filmes, seguiu-se a mesma linha de desenvolvimento e percurso, tendo por base um conto e uma lenda, respetivamente. Esta poderá ser uma das temáticas a sugerir por outros professores pois podem ser transversais e comuns nos países que desenvolvem o projeto TACCLE2, quer sejam contos tradicionais, lendas, entre outros. Neste caso, selecionaram-se os contos do escritor Mia Couto que deu origem ao filme de animação "O gato e o escuro" e a animação intitulada "O macaquinho de nariz branco" (Figura 3) que foi baseada na Lenda do Tambor Africano, da Guiné-Bissau.

Figura 3 – Audição e apresentação final da animação "O macaquinho de nariz branco"

4 Esta animação está disponível online em: http://www.youtube.com/watch?v=chsyV3G8G-O.

5 Esta animação está disponível online em: http://www.youtube.com/watch?v=5eH--hzBvmo.

Figura 4 – Percurso dos filmes de animação na linha de aprendizagem com TIC em Artes

Os projetos foram desenvolvidos com crianças de várias idades, em especial dos 7 aos 14 anos e para além dos filmes de animação realizados, como produto final, foram ainda desenvolvidas outras atividades com recurso às TIC e utilização de ferramentas digitais, quer para o desenvolvimento e a consecução do projeto (como outros que se incluem no mapa e que podem enriquecer os projetos que se venham a desenvolver) quer complementando-os e enriquecendo-os com outras abordagens. O desenvolvimento dos projetos e roteiro para o mapa realizaram-se em quatro "linhas de metro": a azul, verde, vermelha e amarela. À linha azul correspondeu a área de Expressão e Educação Plástica; à verde a área de Expressão e Educação Musical; à vermelha a área de Expressão e Educação Físico-Motora; e à amarela a área de Expressão e Educação Dramática.

O projeto iniciou-se com a escolha do conto/lenda a trabalhar. Tratando-se de um texto para adaptar ao cinema de animação, foi necessário algum cuidado na sua escolha devido à sua extensão, narrativa e argumento. Seguiram-se então as fases que agora se apresentam:

Ilustração

Escolhido o texto, iniciámos então a nossa viagem, pela leitura e interpretação do texto. As crianças foram convidadas a dividir o texto nas partes mais importantes e posteriormente ilustrá-las. Tivemos aqui a primeira paragem – a ilustração. Para tal, usaram-se as seguintes ferramentas digitais: *deviantARTMURO*[6] e *odosketch*[7].

Pintura

Na segunda paragem, na pintura, pudemos continuar a abordagem ao conto explorando a pintura em suportes digitais, utilizando-se a mesma estratégia de abordagem de divisão da história. As ferramentas digitais foram: *ArtRage*[8] e *MyPaint*[9].

6 Disponível em: http://muro.deviantart.com/.
7 Disponível em: http://sketch.odopod.com/.
8 Disponível em: http://www.artrage.com/.
9 Disponível em: http://mypaint.intilinux.com/.

Banda Desenhada

Fazendo uma ponte essencial, a realização de uma banda desenhada a partir da história escolhida permitiu às crianças compreender a gramática da banda desenhada e fomentar a aprendizagem sobre planos e também da seleção dos momentos essenciais da narrativa e que foram muito úteis para a fase seguinte, a construção do *storyboard*. Nesta terceira paragem realizou-se a banda desenhada que nos serviu de base para a construção do *storyboard*, utilizando-se a ferramenta digital: *Chogger*[10].

Storyboard

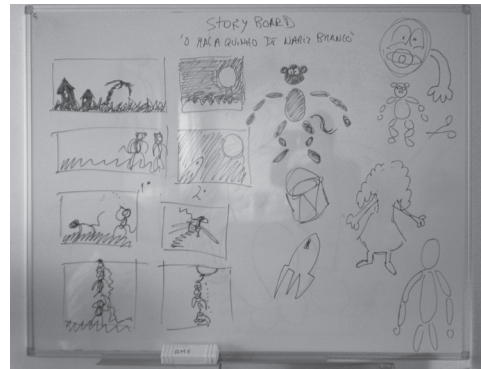
A partir das aprendizagens já consolidadas e do trabalho realizado com algumas ferramentas digitais, realizámos o *storyboard*, incluindo as imagens dos planos realizados, da sequência da animação, planos, narração e notas sobre a locução/banda sonora. Primeiro em suporte papel (Figura 5), do qual também aproveitámos para realizar as personagens recortadas (Figura 6), exemplos do filme "O Macaquinho de nariz branco", e posteriormente utilizámos o *software* chamado *CeltX*, disponível para vários sistemas operativos – Windows, Mac e Linux e ainda em 34 línguas diferentes: *Celtx*[11].

Animação

Chegados à fase mais entusiasmante para as crianças: começar a fazer as filmagens! A técnica de animação em *stop-motion* requer paciência pela sua morosidade. No caso dos filmes apresentados, um deles foi realizado em animação de volumes – com bonecos de plasticina (Figuras 7 e 8), e o outro em recortes (Figuras 9 e 10).

Em ambos os casos, foram utilizadas técnicas de captura direta (Figura 11), *stop-motion*, seguindo os passos delineados no *storyboard*. Para tal, utilizaram-se os seguintes *softwares*: *Monkey Jam*[12] e *Animator DV Simple+*[13].

Considerou-se ainda a possibilidade de se realizar a animação em 2D, o vulgarmente conhecido "desenho animado". Para esta técnica, tínhamos três principais referências de

Figuras 5 e 6 – Estudo para o Storyboard do filme de animação "O macaquinho de nariz branco" e recortes de personagens a utilizar nessa animação

Figuras 7 e 8 – Modelação e animação de personagens do filme de animação "O Gato e o escuro"

10 Disponível em: http://chogger.com/creator.
11 Disponível em: https://www.celtx.com/index.html.
12 Disponível em: http://monkeyjam.org/.
13 Disponível em: http://www.animatordv.com/download_free.php.

software possíveis: *Plastic Animation Paper*[14], *Tupi*[15] ou ainda o *Pencil*[16].

Figuras 9 e 10 – Animação dos recortes utilizados no filme "O macaquinho de nariz branco"

Figura 11 – Captura de imagens para o filme de animação "O Gato e o escuro"

Animação em Tempo Real

Uma parte importante deste trabalho realizou-se em coordenação com a área de Expressão e Educação Musical. Como a animação também iria ser apresentada em público numa audição, foi musicada ao vivo. Assim, a ligação com a expressão corporal foi fundamental. Para esta fase, ainda que de forma muito experimental, tiramos partido da expressão corporal e representação, assim como da expressão dramática, utilizando um *software* muito interessante chamado: *Animata*[17].

Sonorização

Chegámos então a uma das partes essências deste percurso: a sonorização. A linha que percorremos foi sempre a da área da Expressão e Educação Plástica mas,

14 Disponível em: http://plasticanimationpaper.dk/.
15 Disponível em: http://www.maefloresta.com/portal/pt-br.
16 Disponível em: http://www.pencil-animation.org/.
17 Disponível em: http://animata.kibu.hu/.

nas duas últimas paragens, estivemos em "interfaces" correspondentes a outras linhas, a outras áreas curriculares (ver Figura 3). Chegamos agora ao local (interface) onde a linha verde e azul se cruzam. Assim, a partir do storyboard e da animação já realizada, havia que produzir a banda sonora do filme de animação. Apesar de ser musicada ao vivo, houve necessidade de produzir o filme sonorizado. Com a narração, locução, efeitos sonoros, e o som dos instrumentos, entre outros, produziu-se essa banda sonora. Para tal recorremos a um programa chamado *Audacity*[18].

Edição Vídeo

Para a conclusão do filme de animação faltava-nos realizar uma das partes mais importantes: a edição vídeo. Com vários ficheiros de imagem, áudio e vídeo já produzidos, realizámos a montagem e edição vídeo final. Apesar de parecer um processo simples, tornou-se moroso devido a pequenos detalhes, que nos fizeram despender bastante tempo mas, naturalmente, isso é essencial para que tudo fosse exportado de forma perfeita obtendo-se o melhor resultado final do filme animado. Para a edição de vídeo selecionámos um *software* e uma aplicação em que se pode trabalhar colaborativamente, online, a edição de vídeo: *Kdenlive*[19] e *Wevideo*[20].

Fotografia e Edição de Imagem

A divulgação do filme foi uma parte importante. Havia necessidade de publicitar a apresentação pública da animação. A partir dos fotogramas retirados do filme de animação e mesmo de registos realizados a partir dos cenários e personagens trabalhámos digitalmente essas imagens, criando cartazes, *flyers*, entre outros produtos. Assim, utilizámos vários programas para essa edição. Da imensa lista do EVTux, selecionámos dois deles onde foram tratadas e trabalhadas digitalmente essas imagens: *Gimp*[21] e *Pixlr*[22].

Impressão

Na sequência da atividade anterior, foi necessário criar cartazes de grandes dimensões para a divulgação da apresentação pública. Tanto o *Posterazor* como o *Rasterbator* permitiram-nos que, a partir de uma imagem, pudéssemos imprimir esses cartazes em várias folhas de formato A4 que depois foram montadas e coladas para grandes dimensões, formato *outdoor*. Realizámos tudo isto com uma simples impressora A4 e utilizando os seguintes programas: *PosteRazor*[23] e *Rasterbator*[24].

Com o filme já editado, selecionámos um excerto das animações e utilizámo-lo no programa *Flipbook Printer*. Com este programa foi possível realizar pequenos livros animados chamados *flipbooks*. Foi utilizado para tal o seguinte programa: *FlipBook Printer*[25].

Cartazes e Paginação

Depois de toda a preparação de imagens, tipos de letra e demais aspetos gráficos, produzimos cartazes a anunciar a apresentação dos filmes animados. Usamos para o efeito o *InkScape* e ainda o *Scribus* para pequenos desdobráveis. *InkScape*[26] e *Scribus*[27].

Divulgação

A divulgação na Internet dos filmes de animação foi realizada através do *YouTube*[28]. Para além do filme de animação, publicámos ainda pequenos filmes sobre o processo de realização das animações e *storyboard* e até mesmo sobre todo o processo, funcionando assim como um *making of*, como no caso da animação "O gato e o escuro"[29].

Conclusões

Tratando-se de identificar estratégias que, como se referiu, pudessem mobilizar o potencial das TIC para favorecer uma aprendizagem ativa por parte dos alunos (em especial nas Artes) optou-se por envolver professores e alunos no uso das tecnologias digitais em contexto da sala de aula na área das Artes, no processo de análise do contexto de partida: a utilização das TIC, do EVTux e o cinema de animação na subsequente fase de conceção e desenvolvimento das atividades pedagógicas com recurso às TIC.

18 Disponível em: http://audacity.sourceforge.net/.
19 Disponível em: http://www.kdenlive.org/.
20 Disponível em: https://www.wevideo.com/.
21 Disponível em: http://pixlr.com/editor/.
22 Disponível em: http://pixlr.com/editor/.
23 Disponível em: http://posterazor.sourceforge.net/.
24 Disponível em: http://arje.net/rasterbator.
25 Disponível em: http://www.donationcoder.com/Software/Mouser/FlipbookPrinter/.
26 Disponível em: http://inkscape.org/.
27 Disponível em: http://www.scribus.net/.
28 Disponível em: https://www.youtube.com/.
29 Este storyboard está disponível online em: http://youtu.be/flhWO_3FMf4.

Ao definir um projeto de aprendizagem nos moldes do que foi proposto pelo grupo de trabalho, o professor pôde definir a "linha" por onde pretendeu iniciar seu percurso com as crianças e assim planear as atividades de acordo com o caminho que desejava percorrer. Para cada "linha" percorrida, em cada "estação", determinadas sugestões de ferramentas, recursos e estratégias metodológicas incentivaram-no e auxiliaram-no no desenvolvimento do projeto de aprendizagem definido. Também a apresentação e divulgação dos filmes realizados pelos alunos foram, na nossa opinião, fulcrais em todo este processo.

Se em termos pedagógicos o processo de aprendizagem assumiu um papel central, é justo dizer que o resultado final não pode ser desvalorizado. Na verdade, se para o professor o resultado final foi importante, para o aluno, para além do produto final ele trabalha e reconhece nas sucessivas etapas percorridas fases de aprendizagem, para além da apresentação do filme e divulgação do mesmo. Neste sentido, desvalorizar esse esforço é ignorar aquilo que para o aluno foi importante. É neste ponto que as ferramentas digitais tais como as plataformas virtuais e as redes sociais de comunicação são importantes. A publicação destes trabalhos e a sua partilha entre colegas, familiares e potenciais visitantes é o mote para que a memória perdure alicerçando as aprendizagens efetuadas, isto para além da construção de novos saberes e aprendizagens na área da didática da imagem em movimento e da utilização de ferramentas baseadas em *software* livre ou gratuito nas escolas, tal como mostram os projetos descritos.

Somos também a concluir que o EVTux permitiu aos intervenientes nestes projetos aceder a qualquer ferramenta de forma prática e simples, constituindo isso uma mais-valia especialmente relevante na simplificação de acesso a estas ferramentas. Em contexto de escola, será seguramente uma preciosa ajuda para os docentes e para a própria decisão dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino dada a essência livre e gratuita do EVTux. O contributo fundamental do EVTux nas Artes Visuais, Plásticas e Tecnologias é a utilização das TIC como recurso e estratégia cognitiva da aprendizagem.

Nos novos paradigmas educacionais, em que o fenómeno estético, cultural e intelectual é tónica dominante, as TIC assumem um cariz pedagógico (Hargreaves, 1996). Acentuam-se cada vez mais as mudanças e as inovações de cariz pedagógico e tecnológico, principalmente as que se relacionem com a implementação de novos procedimentos facilitadores das aprendizagens e que fortaleçam as competências e os lugares dos vários intervenientes do processo educativo. Esta emergência das TIC no contexto educativo atual demonstra que a utilização do computador em grupo melhora, em termos gerais, o desempenho escolar e isso ficou bem patente nas diversas fases de desenvolvimento dos projetos. Segundo Jonassen (1994), o aprendente que constrói as suas próprias representações compreende melhor e recordar-se-á do que aprendeu, sendo a colaboração um instrumento essencial para a construção de uma representação do conhecimento. O aluno aprende usando as tecnologias como ferramentas que o apoiam no processo de reflexão e de construção do conhecimento (ferramentas cognitivas), passando a questão determinante a não ser a tecnologia em si mesma, mas a forma de encarar essa mesma tecnologia, usando-a sobretudo como estratégia cognitiva de aprendizagem que no caso foi aplicada a projetos de cinema de animação. Estamos certos de que esta estratégia permitiu também disseminar o conceito de *software* livre e de utilização de recursos digitais baseados no conceito de gratuitidade e, principalmente, facilitou a pesquisa, análise e seleção das ferramentas mais adequadas a cada tarefa específica decorrente das várias situações de ensino e aprendizagem que foram surgindo aquando da realização dos dois filmes de animação.

Em síntese, tais resultados sugerem que uma atividade curricular proposta para a área das artes com recurso às TIC deve ser estruturada de forma flexível, permitindo ao professor definir seu próprio caminho com os alunos em função das características específicas da própria situação pedagógica (objetivos de aprendizagem, perfil do grupo de alunos, tecnologias disponíveis, tempo, temática, etc.) e de suas próprias competências técnico-pedagógicas-metodológicas (Costa e Rodriguez, 2012). Podemos concluir que, com as atividades desenvolvidas, conseguiu-se desenvolver uma temática com estratégias alternativas e elaboração de atividades concretas com tecnologias, visando o envolvimento ativo dos alunos em projetos de cinema de animação.

Referências Bibliográficas

Costa, F. (2007). "Tendências e práticas de investigação na área das tecnologias em educação em Portugal" em A. Estrela, *Investigação em Educação*, 169-224.

Lisboa: Educa. Disponível em http://aprendercom.org/miragens/wpcontent/uploads/2007/09/fernandocostacapituloaestrela.pdf (Consultado em 10 de setembro de 2012).

Costa, F. A. e Rodriguez, C. (2012). "O desenho de estratégias de trabalho com TIC com base no conhecimento de professores experientes: O caso das Artes" em Matos, J. F., Pedro, N., Pedro, A., Patrocínio, P., Piedade, J., Lemos, S. (Orgs.). *Atas do II Encontro Internacional TIC e Educação, ticEDUCA 2012*, 2739-2752. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

DGEBS (1991). *Organização Curricular e Programas do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Vol. I. Lisboa: Ministério da Educação.

Downes, S. (2005). "An introduction to Connective Knowledge". *Stephen's Web*. Disponível em http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034 (Consultado em 21 de junho de 2009).

Downes, S. (2008). "The Future of Online Learning: Ten Years On!. *Half an Hour blog*. Disponível em http://halfanhour.blogspot.com/2008/11/future-of-onlinelearning-ten-years-on_16.html (Consultado em 29 de junho de 2009).

Fernandes, P., Rodrigues, J. A. (2011). "O cinema de Animação na Sala de Aula" em *Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*. 1, 56-66.

Gay, J. (2002). *Free Software, Free Society: Selected Essays of Richard M. Stallman*. Boston: GNU Press. Disponível em http://www.gnu.org/philosophy/fsfs/rms-essays.pdf (Consultado em 10 de fevereiro de 2008).

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.

Hernandez, F. (1998). *Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Hernandez, F., Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Jonassen, D. (1994). "Thinking Technology" em *Educational Technology*, 34 (4), 34-37.

Jonassen, D. (1996). *Computers in the classroom: mindtools for critical thinking*. Columbus: Merrill/Prentice Hall.

Mishra, P. e Koehler, M. J. (2006). "Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge". Teachers College Report, 108, 1017-1054. Disponível em http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehlertcr2006.pdf (Consultado em 17 de janeiro de 2012).

Perens, B. (1999). "The Open Source Definition" em C. DiBona, S. Ockman e M. Stone (Eds). *Open Sources: Voices from the Open Source Revolution*. Sebastopol: O'Reilly Media. Disponível em http://www.oreilly.com/catalog/opensources/book/toc.html (Consultado em 2 de fevereiro de 2007).

Ponte, J. (2000). "Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?" em *Revista Iberoamericana de educação*, 24, 63-90.

Porfírio, M. e Silva, C. (2005). "As competências essenciais em EVT: Contributo para desenvolvimento" em *InFormar*, 21, 42-50.

Rodrigues, J. A., Fernandes, P. & Cruz, I. (2012). "Animated films in the classroom using digital tools: three pedagogical projects" em *Atas da I Conferência Internacional em Ilustração e Animação*, (pp.281-293). Instituto Politécnico do Cávado e Ave: Ofir.

Rodrigues, J.A. (2005). *Brinquedos Ópticos e Animatrope em contexto de EVT*, (Tese de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rosmaninho, N. (2001). *A Educação Visual e Tecnológica no Currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico*, (Tese de Mestrado). Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Shulman, Lee (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching" em *Educational Researcher*, Feb. 1986: 4-14. (AERA Presidential Address). Disponível em http://edr.sagepub.com/content/15/2/4.extract (Consultado em 4 de Março de 2012).

Siemens, G. (2008). "Collective or Connective Inteligence". *Connectivism blog*. Disponível em http://connectivism.ca/blog/2008/02/ (Consultado em 12 de junho de 2009).

O Espaço Virtual, a Arte Digital e o Ensino das Artes Visuais – Relações de Interinfluência

Revista Portuguesa
de Educação Artística

The Virtual Space, The Digital Arts and the Visual Arts Teaching – Interplay Relations

João Pedro Gonçalves
Universidade da Madeira
jpegoncalves@hotmail.com

RESUMO

Tendo em conta a variedade de práticas artísticas atuais resultantes das relações de interinfluência entre o espaço virtual, o campo digital e a sociedade, somos levados a procurar desenvolver novos caminhos no âmbito educacional que procurem encaminhar o processo educativo segundo novos paradigmas, propondo novos projetos educativos.

No domínio das artes visuais serão abordados temas referentes à arte digital e ao desenvolvimento de práticas artísticas no espaço virtual, tal como a new media art, referindo-se trabalhos de artistas como Manfred Mohr, Charles Csuri, Gerhard Mantz, Vuk Cosic, Jodi.org e Cornelia Sollfrank. Neste campo, foi ainda estudada a importância dos softwares para a produção artística digital e para a evolução dos indivíduos.

Palavras-Chave: Arte Digital; Espaço Virtual; Software; Portefolio; Ensino de Artes Visuais

ABSTRACT

Given the variety of current art practices resulting of the interplay and relationships between the virtual space, the digital area, and the society, we are seeking to develop new ways in the educational process according to new paradigms, proposing new educational projects.

In the field of visual arts are addressed topics related to digital art and development of artistic practices in virtual space, such as new media art, referring to works by artists such as Manfred Mohr, Charles Csuri, Gerhard Mantz, Vuk Cosic, Jodi.org and Cornelia Sollfrank. In this field, it was also studied the importance of software for digital art production and the development of individuals.

Keywords: Digital Art; Virtual Space; Software; Portfolio; Visual Arts Education

O ensino atual em Portugal encontra-se numa fase de reestruturação e como tal, torna-se estritamente necessário repensar as abordagens utilizadas pelos docentes nas diferentes disciplinas, procurando o desenvolvimento de um conhecimento holístico.

Focando as artes visuais como a principal componente deste documento procurou-se abordar, de forma geral, diferentes componentes relacionadas com a produção artística digital, nomeadamente com o surgimento dos softwares de desenho digital, de manipulação de imagem e de modelação em 3D, procurando compreender o espaço virtual e digital como novas ferramentas em prol do ensino. Serão também abordados os precursores destas vertentes artísticas, de forma a compreender a natural utilização do espaço virtual no campo artístico. A new media art, detém um papel fulcral, pela utilização do espaço virtual e da linguagem gráfica própria da internet, numa aproximação aos fruidores, conseguida pela produção artística online.

Em relação ao campo educativo serão brevemente analisados paradigmas alternativos, que surgiram por uma relação de interinfluência com o espaço virtual, procurando selecionar algumas das suas vantagens e desvantagens para o ensino das artes visuais, estabelecendo por último um esboço de projeto transdisciplinar baseado no modelo de portefólio.

A Arte e o Espaço Virtual

> Ao longo da História, a arte sempre reflectiu a sociedade do seu tempo. O que atualmente se passa no domínio das artes visuais não escapa à regra e face a um mundo tecnológico e imago-cêntrico em constante evolução, a arte começa rapidamente a entrar nesse universo (...). (Guerra, 1999: 52)

Com todas as modificações de âmbito social e humano, causadas pela relação entre o espaço virtual e a sociedade, será necessário compreender quais as alterações sentidas no campo artístico e de que forma este contribuiu para o desenvolvimento do espaço virtual.

Tendo a produção artística sido contaminada pelo avanço tecnológico digital e pela rede mundial online, assistiu-se a uma crescente modificação e interrelação com o espaço virtual. As ferramentas tecnológicas digitais possibilitaram a produção artística com recurso a softwares que colocaram o artista em contato direto com o fruidor, entrando livremente no seu espaço de trabalho, ou na sua casa, através do computador. Estas ferramentas possibilitaram a expansão da criação artística para um campo ainda pouco explorado e, ao mesmo tempo, representaram uma nova forma de criação de imagens digitais construídas de raiz, que facilmente se deslocam e que podem implicar uma interação direta por parte do utilizador.

Os anos 90, que corresponderam ao período marcado pelo surgimento da World Wide Web, implicaram alterações no campo estético e no campo artístico. A arte ganhou uma nova vertente virtual, tendo alguns artistas partido para campos de exploração ainda não testados, fazendo surgir eventos artísticos onde se apresentavam novas formas de manipulação de novas matérias de trabalho. "Durante quinze anos, o Imagina[1] [evento artístico[2] que visa a interligação entre arte virtual e o mundo físico, suscitando a abertura e apresentação de discussões, trabalhos e opiniões, gerando a troca de conhecimentos.] explorou, de modo sistemático, todos os novos conceitos - das imagens de síntese aos efeitos especiais, da realidade virtual às aplicações em tempo real, da interactividade ao ciberespaço e à Internet." (Trindade cit. por Sardinha, 2007: 83).

Rapidamente compreendeu-se que o campo virtual, graças às suas inúmeras possibilidades técnicas e a utilização de ferramentas tecnológicas digitais, permitiu que manifestações artísticas como a net art interferissem no campo social, não existindo apenas pela sua diferenciação matérica: "net art (...) it's about the artist's look at the way society, there´s a growing demand for knowledge, data exchange, entertainment. (...)" (Weibel, 2011).

As últimas décadas do século XX foram também particularmente marcadas pela transversalidade da arte, isto é, pela utilização e integração do campo artístico nas mais variadas áreas, garantindo-lhe um caráter transdisciplinar. A produção artística destacou-se pela variedade de projetos que recorreram a materiais distintos, e até então não frequentemente utilizados, procurando mostrar opiniões pessoais sobre questões intrínsecas ao humano, enquanto ser social. Se recorrermos a artistas como Olafur Elliason, que explora nos seus trabalhos a forma como o fruidor se relaciona e interage com os espaço físicos, modelando-os

1 http://www.imagina.mc.

2 Imagina is an annual international event whose objective is to showcase the many fields across which 3D visualisation and simulation technologies are applied, promoting them to decision makers and technical experts, presenting pioneering initiatives, encouraging participants to share their experiences and helping experienced users to transfer their skills to those who want to develop them. (Imagina, 2011).

através da manipulação da cor, da luz, do vapor e da água, criando novos ambientes, como o de The Weather Project. Este projeto, que visava alertar para questões ambientais (Imagem 1), só se considerava terminado pelo seu autor, com a presença do público, fazendo-nos compreender a necessidade de captar a atenção destes, para o estímulo do pensamento crítico, sobre um assunto inerente à sociedade atual.

Imagem 1 – *The Weather Project* de Olafur Elliason, 2010, Tate Modern

The Weather Project de Olafur Elliason, 2010, Tate Modern (Finger, B. e Weidemann, C. (2011). *50 Contemporary artists you should know*. Londres: Prestel)

A presença e a interação passam a ser procuradas, independentemente da técnica utilizada pelo criador, pois os temas apresentados são intrínsecos à existência dos fruidores, enquanto membros da sociedade, incitando-os à criação de opiniões sobre o consumismo, o narcisismo crescente, a necessidade de auto-promoção, o culto do poder, do sexo, da celebridade e da imagem, presentes numa cultura do excesso, como retrata Jeff Koons, na escultura Ballon Dog, 1986 (Imagem 2), de forma satírica e irónica; quer pela sua condição humana, enquanto ser efémero, em procura constante de respostas sobre a vida e a morte, problemática, esta, presente na obra de vídeo-arte The Passing - A passagem, 1991 de Bill Viola (Imagem 3).

Imagem 2 – *Ballon Dog*, Jeff Koons, 1986

Ballon Dog, Jeff Koons, 1986 (Finger, B. e Weidemann, C. (2011). *50 Contemporary artists you should know*. Londres: Prestel)

Imagem 3 – *The Passing*, Bill Viola, 1991

The Passing, Bill Viola, 2006 (Finger, B. e Weidemann, C. (2011). *50 Contemporary artists you should know*. Londres: Prestel)

Os novos campos do domínio estético e do domínio artístico, net art e web design, ganham um papel preponderante para

a sociedade, quer pelo seu cariz artístico, quer comercial, influenciando as novas formas de venda e acesso a serviços.

A Internet e os Softwares de Acesso à Informação

A internet mostrou, desde o seu nascimento, ser a ferramenta necessária para a emancipação da opinião pessoal, devido a facilidade de assimilação dos conteúdos básicos necessários para a sua manipulação e pela constante atualização de softwares e outras componentes que permitem a manipulação e interação com o espaço virtual, facilitando a sua usabilidade e a expressão individual do utilizador.

> Se, como disse Francis Bacon, conhecimento é poder e se o conhecimento nos dias de hoje é digital, será que o digital é poder? Se nós, seres humanos, não somos digitalizáveis, então não estamos no nosso habitat natural quando entramos no mundo digital. (Pires, 2010: 106)

Estas dúvidas, apontadas por Pires, levantam ainda uma outra questão referente ao acesso, pois se a entrada neste espaço requer a utilização de ferramentas e instrumentos desenvolvidos para o efeito, então a utilização de diferentes ferramentas irá significar um diferente acesso ao conhecimento?

Comecemos por diferenciar informação e conhecimento. A informação deverá ser entendida como a matéria-prima para a produção do conhecimento através de processos cognitivos. Assim, o acesso ao conhecimento deverá requerer primeiramente o acesso à informação, para a sua posterior transformação. Podemos afirmar que a informação existe no mundo digital, por estar armazenada no sistema, enquanto o conhecimento requer a passagem por um processo cognitivo intencional. No entanto, ao colocarmos online o produto desse processo cognitivo, estaremos a inserir conhecimento no espaço virtual que, por sua vez, ganhará o estatuto de informação novamente, mantendo um processo cíclico.

> A sociedade da era da informação, construída pelo homem, levou-o a (...) uma nova modalidade de evolução: uma evolução que se manifesta no exterior do indivíduo. Para sermos mais precisos, esta exoevolução terá começado (...) a partir do momento em que os nossos antepassados começaram a criar as primeiras ferramentas. (...) (Pires, 2010: 118)

O conceito de exoevolução, defendido por Pires, compreende a ideia de que a evolução da cultura e da sociedade fazem parte da evolução externa do homem, sendo a velocidade da sua evolução superior à velocidade da mutação genética. É esta evolução das ferramentas que facilita cada vez mais o acesso à informação e ao conhecimento. Mesmo tendo em conta a proliferação de ferramentas e aplicativos para comunicação ou para acesso ao mundo online, o desenvolvimento dos interfaces representa um dos principais fatores para o melhoramento do acesso ao conhecimento virtual. "Um interface é um elemento de ligação; um intermediário, uma zona de fronteira." (Pires, 2010: 124), ou seja, é o elemento que possibilita a utilização da ferramenta pelo seu utilizador. Serão necessárias equipas multidisciplinares que, em simbiose, se ocupem do desenvolvimento de interfaces de simples utilização, que ao serem aplicados nos mais variados equipamentos, possibilitarão o acesso a inúmeros conteúdos, nos mais diversificados formatos.

No entanto, convém não esquecermos que a ubiquidade e o acesso ao mundo digital podem ser restringidos "(...) por um conjunto finito de opções discretas – tantas e quais o software permitir." (Pires, 2010: 132). O software utilizado torna-se uma importante condicionante, facilitando o acesso à informação e ao conhecimento. Segundo Manovich, a sociedade contemporânea deverá ser entendida como uma sociedade do software:

> In other words, our contemporary society can be characterized as a software society and our culture can be justifiably called a software culture – because today software plays a central role in shaping both the material elements and many of the immaterial structures which together make up "culture." (Manovich, 2008: 17)

Manovich concebe o software como cultura, pela sua presença constante na nossa vida quotidiana, pois todas as nossas intervenções no campo virtual dependem da sua utilização e das possibilidades que este oferece, fazendo parte da nossa cultura, como qualquer outra ferramenta. "Quando estamos a falar de uma experiência mediada por computadores ou outros sistemas digitais, o software está sempre presente e a controlar, a mediar a nossa experiência, a transcrever a nossa linguagem" (Pires, 2010: 129-130). A consistente procura do seu melhoramento confirma a

necessidade atual de aceder de forma rápida e eficaz ao conhecimento, fazendo acentuar a ideia de evolução proposta por McLuhan, do avanço evolutivo em direção à era eletrónica.

Convém referir a existência dos softwares livres, ou seja, dos freewares, denominados desta forma por Richard Stallman, programador do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, em 2002. Este termo é atribuído a todas as aplicações informáticas que podem ser distribuídas gratuitamente, utilizadas e modificadas sem qualquer tipo de restrição legal, e que têm uma funcionalidade prática no contexto digital. É importante ter em conta que os motores de procura, que possibilitam o acesso à informação no espaço virtual, permitem a, cada vez mais frequente, existência de "(...) bolhas de filtro (...)" (Albuquerque, 2011: 87) termo defendido por Pariser (2011). Segundo este autor, numa pesquisa online, recorrendo a um motor de procura, seria natural que as primeiras respostas encontradas fossem comuns entre os mais variados indivíduos, no entanto, isso já não acontece, pois atualmente os motores têm em conta pesquisas anteriores, o histórico de sites visitados e até mesmo o computador que está a ser utilizado ou o local físico onde se encontra. Percebemos, assim, que o acesso à informação contida na web é limitado por afinidades informáticas, sendo a pesquisa apenas parcial.

As Tecnologias Digitais enquanto Base para o Nascimento de Novos Parâmetros e Novas Realidades dos Fenómenos Artísticos

Nam June Paik sugeriu, ainda na época de 60, que "(...) a arte deve abraçar as tecnologias da sociedade da informação" (Packer e Jordan, 2000) mas, só após essa mesma década, alguns artistas começaram a desbravar novas formas de arte associadas ao contexto virtual, sendo finalmente possível, na década de 80, e devido ao avanço tecnológico, a criação de novas expressões artísticas de componente tecnológica, como a ASCII art, a e-mail art, a net.art e a new media art. No entanto, todas estas têm em comum um fator: a dissipação da delimitação entre o criador e o fruidor, sendo este último convidado a ser cocriador, a interagir e a fazer parte da criação. Assistimos então a um uso intensivo da interatividade, da informação hipertextual, da construção de um discurso não linear e à primazia da ideia de rede e de ligação. Estas formas de arte têm, segundo Packer e Jordan (2000), várias caraterísticas particulares: a integração (combinação de formas artísticas tradicionais e da tecnologia, fazendo surgir um forma de expressão híbrida), a interatividade (a capacidade do fruidor de manipular diretamente a obra de arte, potenciado a sua experimentação), a hipermédia (ligação de diferentes componentes virtuais, que originam um trilho virtual pessoal), a imersão (experiência de mergulhar numa simulação de um ambiente virtual tridimensional) e a narratividade (estratégia estética e formal que deriva da utilização dos parâmetros anteriores, resultando numa forma de experimentação não linear).

Todas estas caraterísticas pressupõem a criação artística multimédia, ou seja, o desenvolvimento de um género aberto à experimentação formal e à junção das mais variadas e alargadas possibilidades e meios tecnológicos. Estes fatores não impedem que a criação artística digital possa também desenvolver-se através da ilustração digital vetorial, da pintura digital, da modelação tridimensional digital, da animação digital, do vídeo digital, da produção de sites, ou até mesmo da música, sempre digitais. No entanto, ao procedermos à criação digital, devemos mantermo-nos conscientes de que o desenvolvimento criativo não depende apenas das possibilidades técnicas ou expressivas do equipamento, mas sim do seu utilizador.

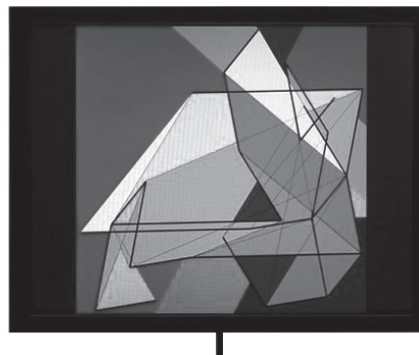
Os interfaces, o hardware e o software ganharam com o desenvolvimento do ciberespaço um papel fulcral, libertando os utilizadores no processo criativo e ao mesmo tempo tornando-os seus dependentes – "Há tempos atrás, quanto o tempo local dominava historicamente, a noção de superfície parecia suficiente. Hoje, na era do tempo mundial, é a noção de interface que tem a primazia" (Virilo, 2000: 176) e assim, não só o nosso acesso ao campo virtual é dependente da capacidade de utilização de um interface, como a forma como o percorremos e existimos nele. Torna-se impreterível a utilização e desenvolvimento de softwares inovadores e criativos que permitam o constante desenvolvimento do indivíduo enquanto ser criador, confluindo para um maior desenvolvimento das suas capacidades técnicas, estéticas e imaginativas. Ao tomarmos consciência de que a evolução se tornou exterior ao homem, partindo para o campo virtual, compreendemos a subsequente necessidade em nos mantermos ligados a este, não somente como simples espetadores, mas também como membros participativos do seu desenvolvimento.

Os novos parâmetros artísticos permitiram então o nascimento de realidades que, além de auxiliarem o desenvolvimento criativo, potenciaram a sua difusão, alargando-a a todo o espaço em rede e consequentemente gerando novos fruidores, que podem ou não partilhar o mesmo espaço físico. A arte ganhou uma nova componente, não somente pela alteração da matéria de trabalho, mas também pela possibilidade de utilização desse espaço, para apresentar novas formas de expressão e construções pessoais, tal como refere José Luis Brea:

> Estou convencido que uma "forma de arte" não nasce da mera aparência de uma novidade tecnológica e que nem é criada a partir de uma descoberta de um vocabulário formal que lhe esteja associado, mas apenas quando o uso de um inerente auto-criticismo é somado a uma produção prática simbólica. Na minha opinião, isto é precisamente aquilo que começou a acontecer no campo da net.art e o que, eu acredito, permitirá que possamos passar a falar dela como uma forma de arte genuína. (Brea, 1999)

No campo artístico é utilizada a noção de software art, quando o artista é também o programador do software com o qual produz o seu trabalho. Este conceito, relacionado com a net.art, surgiu em 1990 e, segundo Wolf Lieser[3], não foi bem aceite pelos artistas e críticos de arte, por estes considerarem que a denominação utilizada "(...) parecer demasiado estática: eles definem os programas não apenas como uma ideia, mas também como algo dotado de identidade material." (Lieser, 2010: 132) Estes softwares, produzidos pelos artistas, visam a construção de objetos estáticos, e/ou em movimento, podendo provocar a modificação de dados presentes no computador ou em um determinado site, não produzindo resultados iguais, garantindo assim um produto novo.

Manfred Mohr foi um dos artistas pioneiros da software art. Utilizando o computador como uma ferramenta de programação em prol da produção artística, numa perspetiva conceptual, criou composições com base no cubo, compondo aleatoriamente através do software. A primeira série desenvolvida pelo artista denominou-se *space.color* (Imagem 4), e foi apresentada em tempo real, em monitores onde surgiam as imagens em movimento.

Imagem 4 – *Space.color* series, Manfred Mohr, 2002-2004

http://b.vimeocdn.com/ts/219/570/219570643_640.jpg

Arte Digital

O conceito de arte digital refere-se à introdução de uma nova linguagem artística, recorrendo ao campo virtual, e/ou a ferramentas digitais, focando a ideia defendida por Wolf Lieser de que "a arte digital transformou-se numa disciplina que agrupa todas as manifestações artísticas realizadas por um computador" (2010: 12).

O seu desenvolvimento aconteceu paralelamente ao desenvolvimento do computador, notando-se a importante contribuição do investigador alemão Max Bense[4], que em conjunto com Abraham A. Moles, desenvolveu vários estudos sobre a relação entre a arte e o computador, abrindo espaço para a apresentação de trabalhos produzidos digitalmente por Georg Nees (em fevereiro de 1965) e por Frieder Nake (em novembro do mesmo ano) na Galeria Wendelin Niedlich em Estugarda. Embora o nascimento da arte digital tenha decorrido na Europa central, no Japão, Hiroshi Kawano, produziu o primeiro gráfico digital a ser aplicado à capa de uma revista científica. Rapidamente, foram formados grupos de estudantes que, interessados nesta nova forma de produção de imagens, organizaram simpósios e exposições sobre o tema.

Em 1971, Manfred Mohr, apresentou no Museu de Arte Moderna de Paris um conjunto de trabalhos produzidos digitalmente, vivendo "(...) uma má experiência quando durante a conferência na Sorbonne lhe atiraram tomates porque

3 Autor do livro Digital Art (2009); diretor do [DAM] - Digital Art Museum; Diretor da galeria de Berlim do [DAM]; Diretor da comissão do prémio d.velop digital art award.

4 Professor de filosofia e teoria científica na Escola Superior Técnica de Estugarda.

utilizava uma ferramenta de guerra capitalista." (Lieser, 2010: 25-27).

No entanto, juntamente com Vera Molnar[5], entre outros, Manfred Mohr é considerado um dos artistas pioneiros da arte digital, pois até então, toda a produção de imagens digitais havia sido realizada por cientistas.

Durante as décadas seguintes, foram variados os desenvolvimentos que influenciaram o percurso da arte digital, nomeadamente: a apresentação e desenvolvimento de novos softwares de construção e manipulação de imagem; o surgimento de novas ferramentas de impressão; os constantes avanços tecnológicos relativos aos computadores, tal como o surgimento do primeiro Macintosh (1983) que apresentava uma nova linguagem gráfica para manipulação das ferramentas digitais; a produção de imagens digitais tridimensionais, através de softwares de 3D; novas possibilidades como a interatividade; e finalmente, já na década de 90, o surgimento da internet.

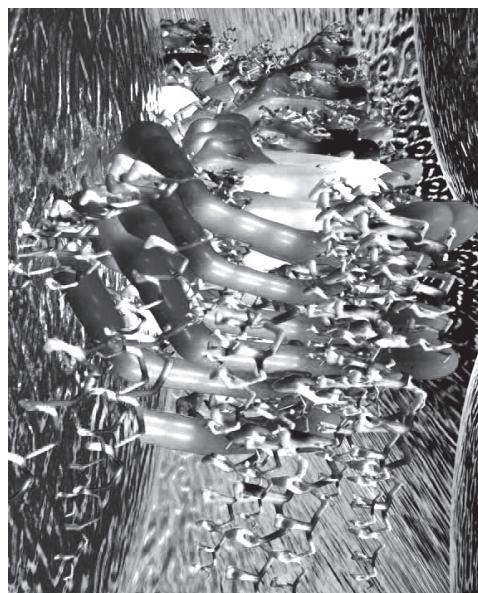
É importante referir o trabalho desenvolvido pelo artista norte-americano Charles Csuri, como um dos pioneiros na produção de animações digitais. O seu trabalho Hummingbird[6] (Imagem 5), de 1967, foi uma das primeiras animações bidimensionais digitais, sucedendo-se mais de trinta mil desenhos, num espaço de aproximadamente 10 minutos.

Imagem 5 – Frame da animação Hummingbird, Charles Csuri, 1968

http://i.ytimg.com/vi/awvQp1TdBqc/0.jpg

> Trata-se de uma tecnologia através da qual, mostrando rapidamente imagens isoladas (frames) ao observador, se cria neste a sensação de se encontrar perante uma imagem em movimento, uma sequência de imagens. Estas imagens isoladas podem desenhar-se ou programar-se com um computador. (Lieser, 2010: 72)

A animação digital ganhou um papel importante na produção artística, tendo em 1970, com o japonês Yoichiro Kawaguchi, avançado para um contexto digital tridimensional. Os seus trabalhos caraterizados pela aplicação de cores intensas, apresentam animações fluidas, que remetem para um mundo subaquático e rapidamente cativam os seus observadores (Imagem 6).

Imagem 6 – Pormenor da animação *Paradise*, Yoichiro Kawaguchi, 1997

http://www.cs.otago.ac.nz/graphite/images/guest_kawa_para_l.jpg

Os primeiros softwares de 3D, devido à sua complexidade e à limitada capacidade gráfica dos computares, levavam à obtenção de resultados semelhantes, entre vários artistas. No entanto, no final da década de 1990 surgem obras de simulação trimensional, que permitem ao artistas construir digitalmente novos ambientes, onde a perspetiva de visualização é controlada e a aplicação de luz origina a presença de sombras nos mais variados elementos das composições. Estas representações começam a entrosar-se

5 Artista europeia que desenvolveu vários trabalhos de arte digital após a década de 60. Vera Molnar marcou o seu lugar no mundo artístico, salientando a posição do computador enquanto uma ferramenta, comandada por si. "I wish to emphasize that a large part of my work is designed (...) with the help of a computer; (...) is not the computer's responsibility. This machine, as impressive as it may be, is after all merely a tool in the hand of the painter. (Molnar, 1990, 16). Vera Molnar encontrou no computador uma forma de se desligar completamente dos valores e conceitos tradicionais da arte, produzindo imagens novas.

6 http://www.youtube.com/watch?v=awvQp1TdBqc.

com a realidade, permitindo aos artistas o desenvolvimento de espaços só imaginados por este, ou de ambientes naturais de forma verosímil.

> Embora o procedimento da criação da imagem seja abstracto e mecânico, o trabalho com o computador é parecido com o da construção de maquetas, cenários ou o setdesign num filme. Monta-se uma cena, trabalham-se as superfícies, colocam-se os objectos nas posições escolhidas para eles e finalmente distribuem-se as luzes. (Kaufhold, cit. por Lieser, 2010: 86)

A animação digital de Gerhard Mantz, labirinto nº. 136, de 2003 (Imagem 7), tem a duração aproximada de 6 minutos e meio, mostra-nos um trajeto por um espaço tridimensional, composto por vários corredores coloridos, contrastando com as suas paisagens virtuais (Imagem 8) de espaços imaginados por si, onde inclui alusões a imagens artificiais criadas digitalmente, aproveitando por vezes, as falhas do software.

Imagem 7 – *Frame* da animação *Labirinto n. 136*, Gerhard Mantz, 2003

http://www.youtube.com/watch?v=bxY4nLDEDOg

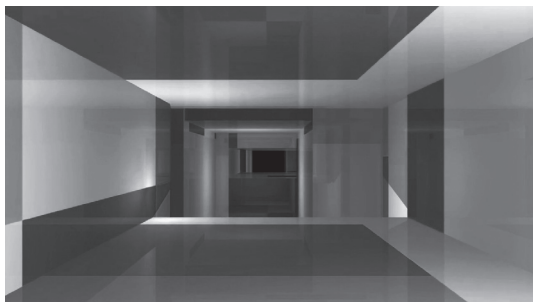



Imagem 8 – *The left hand of darkness*, Gerhard Mantz, 2008

http://www.kunstwerk-carlshuette.de/en/images/NordArt2011_Mantz-TheLeftHandOfDarkness_100K.jpg

A Arte no Contexto Virtual Online – New Media Art

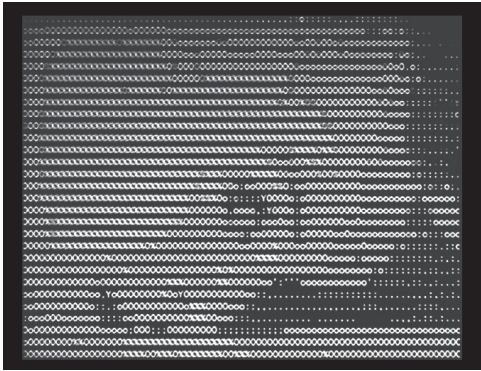
> Um dia os artistas trabalharão com monitores, resistências e cabos condutores, do mesmo modo que hoje [final da década de 60] trabalham com pincéis, violinos ou lixo. (Nam June Paik cit. por Guerra, 1999: 54)

Na década de 90, o desenvolvimento do hardware permitiu que os computadores pessoais se tornassem ferramentas úteis, na produção de sites, na modelação tridimensional digital, na mistura de sons ou até mesmo a manipulação de imagem fixa e em movimento. A new media art emergiu no final do século XX, ao ser pela primeira vez incluída nas exposições da Documenta X de Kassel, na Alemanha, em 1997. O termo new media art foi criado pelos críticos de arte, tendo como base o termo atribuído aos novos média, que implicavam tecnologia interativa, acessível através da internet. Este termo referia-se a "(…) instalações multimédia interactivas, ambientes de realidade virtual e arte baseada na net – que eram feitos utilizando a tecnologia digital" (Tribe e Jana, 2007: 9) Esta vertente artística foi rapidamente divulgada graças à sua ligação à internet. No entanto, devemos ter em conta que a definição apresentada comporta duas diferentes vertentes: uma ligada à arte e à tecnologia, onde o campo artístico desenvolve estudos paralelos com áreas como a biónica, a robótica e a genética, que sendo tecnologias novas não tem relação obrigatória com os média; e outra ligada obviamente aos média que englobam a vídeo-art, o design gráfico e o web design, entre outros. Assim, compreendemos a complexidade das obras, que podem comportar ambos os campos previamente descritos.

A expressão artística denominada por net.art ganhou uma maior ênfase após o ano de 1994, com a utilização da internet. "A net.art, a arte na rede, constitui uma das áreas menos convencionais no campo da arte digital." (Lieser, 2010: 110), englobando todas as criações artísticas, só possíveis de visualizar em rede. No entanto, só se definem como obras de net.art, aquelas que foram desenvolvidas especialmente para este meio, ou que "(…) utilizam as suas potencialidades mais características, ou seja, uma rápida transferência de arquivos e imagens, trabalho conjunto a nível planetário e

interação em tempo real." (Lieser, 2010: 110), apropriando-se de elementos gráficos da linguagem do mundo virtual.

Vuk Cosic, um dos artistas pioneiros da net.art, foi responsável pelo projeto ASCII History of Moving Images, que acentua o interesse do artista em perpetuar "(...) cenas de filmes clássicos, programas de televisão (...) e séries de ficção científica" (Tribe e Jana, 2007: 38). Utilizando um software produzido para transformar os fotogramas em carateres ASCII (American Standard Code for Information Interchange) ou pontos Benday[7], Vuk Cosic criou figuras animadas. Este processo já era utilizado por alguns artistas, quando os computadores não possuíam ainda capacidades gráficas para o desenvolvimento de imagens compostas por pixéis. Cosic apropria-se de imagens de programas de televisão, de filmes emblemáticos como Psico de Hitchcock (Imagem 9), ou até mesmo filmes pornográficos, levando ao extremo a ideia de ressurreição de imagens antiquadas, aliadas a formas de expressão poucos usuais, para o desenvolvimento dos novos meios de comunicação.

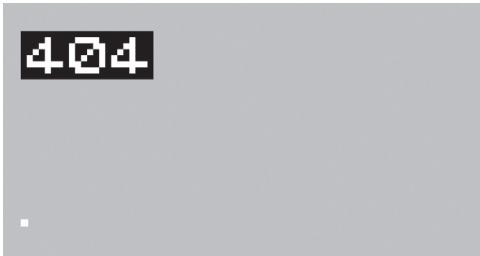
Imagem 9 – *ASCII History of Moving Images, Psycho*, Vuk Cosic, 1999

ASCII History of Moving Images, Psycho, Vuk Cosic, 1999 (Tribe, M. e Jana, R. (2007). *New Media Art*. Lisboa: Taschen)

O fascínio pelos meios tecnológicos levou muitos outros artistas a procurarem novos meios, percebendo que o computador poderia ser utilizado como uma ferramenta útil para o processo artístico e para o acesso a uma nova comunidade internacional. Ainda atualmente, a maior parte dos artistas procura este espaço para a divulgação dos produtos finais do seu processo artístico, construindo portefólios. Outros conceberam o espaço virtual como um novo espaço passível de intervenção artística.

> Exploramos o computador por dentro, e reflectimos isso na net. Quando o observador vê o nosso trabalho, estamos dentro do seu computador... e sentimo-nos honrados por estarmos no computador de alguém. Estamos muito perto da pessoa quando estamos no seu ambiente de trabalho. Penso que o computador é um mecanismo para chegar à mente das pessoas. (Jodi.org cit. por Tribe e Jana, 2007: 6)

Em 1993, Joan Heemskerk e Dirk Paesmans criaram jodi.org, (Imagem 10) (contração das duas primeira letras dos seus nomes), um projeto de website como obra de arte, que desconstruía a linguagem gráfica da net, com texto encriptado e imagens intermitentes. Iniciou-se assim uma nova linguagem estética que tinha como material o mundo virtual. Nesta época, termos como Net, Web e Ciberespaço, já eram correntes na sociedade.

Imagem 10 – *404*, jodi.org

http://404.jodi.org/

O hacker, ou o homem "prodígio" dos computadores, como Hollywood o retrata, passa também a ser entendido, nesta época, não só como um "assaltante" de espaços acessíveis por via eletrónica, agindo por divertimento, dever ou dinheiro, mas sim como um agente libertador de informação, em prol do desenvolvimento do conhecimento.

> Apesar de alguns hackers usarem as suas capacidades maliciosamente, na comunidade hacker existe um código moral largamente reconhecido, a "ética Hacker", que defende a partilha de informação como algo positivo e que os hackers devem contribuir para o progresso da sua área criando software de utilização livre e permitindo o acesso ao conhecimento e aos recursos dos computadores. (Harvey cit. por Tribe e Jana, 2007: 17)

7 A técnica de impressão dos pontos Benday, pressupõe a combinação de dois círculos de cor diferentes, que dependendo da sua relação de proximidade, criam a ilusão da criação de cores compostas. Estes pontos em formato reduzido foram aplicados à banda desenhada pelo ilustrador Benjamin H. Day, que baseou a sua ideia na técnica da pintura pós-impressionista, procurando reduzir o custo das impressões.

O hacktivismo (que reúne as ideias de hacking e ativismo político), permitiu a muitos artistas munirem os seus trabalhos de componentes ativistas políticas, ao enfatizarem as suas opiniões sobre as falhas da sociedade. A artista Cornelia Sollfrank, produziu um software que se apropriava de elementos de sites, remisturando-os e dando origem a novas páginas da web. Sollfrank submeteu mais de 200 destes sites produzidos automaticamente, registando-os sob nomes femininos falsos, a um concurso internacional de Net Art, no qual as suas personagens fictícias venceram os três primeiros lugares. A artista relevou em 1999, ter intencionalmente, quebrado as regras do concurso, denominando o seu trabalho de Net Art Generator (Imagem 11), defendendo assim o seu ponto de vista sobre as constantes imposições sexistas criadas pela curadoria de arte contemporânea. Para muitos artistas, a internet representa um meio primordial de intervenção. O seu caráter público e acessível torna-se estimulante e atrativo para o criador, e a possibilidade de o fruidor intervir torna-o mais próximo da obra. Pelo facto de não se encontrar vinculado ao espaço da galeria ou do museu, o artista acede também a uma audiência descaraterizada, variada e heterogénea.

Imagem 11 – *Net Art Generator*, Cornelia Sollfrank, 1999

Net Art Generator, Cornelia Sollfrank, 1999 (Tribe, M. e Jana, R. (2007). *New Media Art*. Lisboa: Taschen)

O trabalho de Paul Kaiser e Shelley Eshkar, the pedestrian (Imagem 12), obriga a centrarmos o nosso olhar no chão, devido à projeção de imagens que nos colocam a "flutuar" sobre um espaço social urbano. A execução deste projeto conciliou a tecnologia de modelação tridimensional e a tecnologia de registo do movimento real, sendo posteriormente apresentado em espaços urbanos, em diversas capitais mundiais. Nestas projeções surgem várias personagens, modeladas tridimensionalmente, com um movimento realista, que percorrem trajetos não-lineares, seguindo narrativa nenhuma, deixando-nos visualizar o seu comportamento e invadir o seu espaço com os nossos corpos e sombras projetadas a partir dele. A sensação vertiginosa, causada pela ilusão de que o fruidor se encontra a flutuar sobre um pano urbano, procurou mostrar o nosso, cada vez maior, distanciamento perante o outro. Facilmente, alguns artistas conjugaram a new media art com outras práticas artísticas, como a arte pública.

Imagem 12 – *The Pedestrian (2003)*, de
Paul Kaiser e Shelley Eshkar

http://www.gmu.edu/depts/gallery/2003/kaiser.html

Fora do espaço do museu, novos espaços passam a ser compreendidos como propícios para a new media art. O projeto de Gola Levin, Scott Gibbons, Gregory Shakar e Yasmin Sohrawardy, intitulado Dialtones: a telesymphony, mostra a possibilidade de participação do fruidor numa manifestação artística, recorrendo à utilização do telemóvel. Esta performance musical (Imagem 13) apropria-se da poluição sonora provocada pelos toques do telemóveis da audiência. Estes são previamente determinados pelos artistas que, posicionados em palco, atuam como maestros, compondo livremente com os sons produzidos pelos dispositivos de comunicação móvel dos fruidores, transformando, assim,

as noções sobre o equipamento e as suas possibilidades. O que, em qualquer tipo de evento musical ou dramatúrgico seria entendido como um ruído desagradável, impertinente e distrativo, é nesta obra o ponto fulcral.

Imagem 13 – *Dialtones: a telesymphony*, Gola Levin, Scott Gibbons, Gregory Shakar e Yasmin Sohrawardy, 2002

http://www.flong.com/storage/experience/telesymphony/pix/ch_dialtones6.jpg

A internet torna-se também o meio de comunicação mais propício à adulteração da identidade e, assim sendo, deixamos de conhecer realmente a verdadeira pessoa com quem comunicamos, por esta ter a possibilidade de criar personagens fictícias. Raça, género, idade, orientação sexual e nacionalidade, deixam de ser caraterísticas claras, podendo o utilizador dar azo à sua imaginação. Os artistas da new media art aproveitaram igualmente esta possibilidade de modificação da identidade, quebrando a noção de que os trabalhos artísticos são expressões identitárias dos seus autores, e construindo críticas às práticas mais frequentes no espaço virtual.

O projeto Mouchette, mostra-se como um dos pioneiros a questionar a noção de identidade, ao nos confrontar com a informação de que o site é controlado por uma rapariga de semblante triste, que nos comunica: "O meu nome é Mouchette / Vivo em Amesterdão / Tenho quase 13 anos / Sou uma artista." (Mouchette cit. por Tribe e Jana, 2007: 66) (Imagem 14). O autor encara uma nova personagem que apresenta ideias formuladas sobre o mundo artístico, sobre a noção de arte e de artista, provocando o utilizador com imagens de cariz erótico, grotesco ou infantil. Assim, este autor, que permanece desconhecido, alojado na personagem que criou, despertou várias reações que variaram entre o repúdio e o arrebatamento, pela facilidade de manipulação e construção de identidade digital online.

Imagem 14 – *Mouchette.org*, página principal do site

http://www.mouchette.org/

O Ensino e o Espaço Virtual

As práticas artísticas conjugadas com a constante utilização do espaço virtual, levaram a alterações no espaço educativo que, embora lentamente, começa a aceitar novos paradigmas – entendendo o espaço virtual, não só como uma extensão do espaço físico, mas também como uma ferramenta útil para a formação e desenvolvimento quer do professor quer do aluno.

O espaço virtual, quando utilizado pelos alunos no contexto escolar, tem servido frequentemente como suporte à pesquisa de informação, não sendo, muitas vezes, tal como já vimos anteriormente, estabelecidas normas ou apresentadas estratégias para a seleção da informação encontrada. Já ao professor, este serve de ferramenta de apoio à pesquisa e ao desenvolvimento da sua prática letiva, incitando-o muitas vezes a desenvolver atitudes de investigação individual. No entanto, este último grupo apresenta muitas vezes alguma resistência à utilização de novas tecnologias, por antever grandes dificuldades em concentrar o aluno em espaços virtuais que o façam desenvolver as suas capacidades, sem que este rapidamente se mude para um percurso paralelo, que mais lhe interesse, pela sua possibilidade lúdica, ou de lazer.

Por isso, achamos que existe um subaproveitamento na exploração das novas possibilidades tecnológicas. O termo novas tecnologias engloba ferramentas informáticas digitais que, entre outras utilidades, permitem o acesso ao espaço virtual, e foi aplicado ao ensino com a criação de disciplinas particulares para esse estudo. No ensino básico, desde o 1º ciclo ao 3º ciclo, surgiram áreas disciplinares com a Informática e as TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação – que comportam uma grande relação com esse termo.

> Eles [jovens dos tempos atuais] vêm sendo chamados de nativos digitais, que aderem de maneira transparente e automática às tecnologias emergentes, enquanto os adultos são chamados de migrantes digitais, aqueles que precisam adaptar-se – não sem alguma dificuldade – às novas ferramentas e a novas formas de fazer as coisas. (Tagnin cit. por Santos, 2009: 4)

A Escola é frequentada por alunos, que podem ser considerado nativos tecnológicos (Santos, 2009), ou como definiu Marc Prensky nativos digitais, pela sua grande facilidade de acesso aos meios tecnológicos digitais e ao espaço virtual, e pela sua capacidade de aceitação imediata das inovações tecnológicas.

> (...) the most useful designation I have found for them is Digital Natives. Our students today are all "native speakers" of the digital language of computers, video games and the Internet. (Prensky, 2001: 1)

A internet deve começar a ser encarada pela escola como uma tecnologia cooperante no processo de ensino, como uma ferramenta de exploração educativa, deixando para trás a ideia de que surge somente como uma ameaça. Esta transformou as possibilidades de comunicação, por existir de forma síncrona, onde o recetor e o emissor se encontram num mesmo espaço temporal; ou de forma assíncrona, onde, embora a plataforma de comunicação seja a mesma, sustenta tempos diferentes, alargando o espaço escolar para fora de si, através do espaço virtual.

> Nada é um instrumento a não ser durante uma utilização efectiva. (...) A essência de um instrumento reside pois fora dele. (...) É a seriedade do objectivo perseguido e a tomada de consciência da adequação de um meio que permita atingi-lo que fazem desse meio um instrumento. (Butler cit. por Landsheere 1992: 273)

A Formação do Aluno no Âmbito das Tecnologias Virtuais

Atualmente, a generalidade dos alunos entende que as novas tecnologias compreendem uma componente lúdica ou recreativa, ignorando, na maior parte da vezes, a sua aplicabilidade no ambiente escolar.

Foram vários os projetos desenvolvidos por instituições governamentais para difundir o acesso ao espaço virtual e às tecnologias por todos os jovens escolarizados. Em Portugal, a produção e distribuição do computador portátil Magalhães marcou o ponto mais aceso da luta contra a infoexclusão. No entanto, a procura pela inclusão das TIC no ensino, em Portugal, começou em 1980, com a criação do projeto Minerva – Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização, que aglomerou outros três projetos menores: o Iva – Informática para Vida Ativa; o Forja – Formação de Jovens para a Vida Ativa; e o Edutic – Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.

O projeto Minerva, coordenado pelo Ministério da Educação, compreendeu a construção de vinte e cinco pólos, situados em instituições de ensino superior, para a disponibilização de apoio a escolas de todos os níveis de ensino, e tinha como objetivos: equipar as escolas com equipamento informático; prestar serviço de formação a docentes; desenvolver softwares educativos; potenciar e incentivar a investigação com recurso às TIC e aplicá-las ao ensino para a vida ativa. Este projeto teve como aspetos positivos a aposta na aquisição de equipamento informático para as escolas, mas, mais importante, permitiu o desenvolvimento de mentalidades, abrindo o ensino a um paradigma, até então não considerado. Embora não tendo uma grande abrangência nacional, o processo iniciado propôs "(...) que o computador não ficasse meramente associado a uma disciplina de informática ou de tecnologias da informação, mas que se tornasse relevante para todo o leque de disciplinas curriculares." (Ponte cit. por Patrocínio, 2002: 128). No entanto, como sabemos, este é ainda o ideal procurado pelo Ministério de Educação, tendo sido apresentada uma nova proposta, não aplicada, no ano de 2010.

Nos tempos atuais, podemos constatar que a maioria das instituições de ensino têm salas com equipamento apropriado

para a utilização das TIC em qualquer disciplina. No entanto, cabe ao professor que leciona a disciplina decidir utilizá-las ou não. Talvez o receio da maior parte dos professores, em lecionar num ambiente tecnológico, com acesso à rede mundial online, se relaciona com a dificuldade em ancorar o aluno no ambiente educativo e de fazer com que este compreenda que, perante tanta informação disponível, é necessário saber selecioná-la.

> (...) dir-se-ia que há um excesso de informação acessível aos alunos (...) e que se torna urgente capacitá-los para o seleccionarem, avaliarem, promoverem, reterem, utilizarem. Por outro lado, esta informação tecnologicamente disponível constitui-se como um recurso capaz de fornecer e incrementar a aprendizagem auto-dirigida. (Santos cit. por Patrocínio, 2002: 148)

Problematização sobre a Emergência do Virtual no Ensino

O modelo de ensino à distância, muito defendido atualmente, tem uma aplicação semelhante ao que era proposto pela telescola e posto em prática após os anos 70, em Portugal. Estamos perante duas situações onde a tecnologia assoberba o ensino, ao invés de se apresentar como auxiliar do mesmo. O ensino, tendencialmente, recorre à tecnologia esperando dela uma resposta para todos os problemas, chegando, por vezes, a soluções extremistas. O EAD (siglas do Ensino à Distância, que inclui os sistemas de e-learning[8] e do b-learning[9]) encontra-se nos antípodas em relação ao ensino tradicional e, infelizmente, mostra-se muito menos eficaz em termos de resultados, devido à baixa motivação dos alunos e à grande taxa de desistências. O e-learning ganha a ideia de prolongamento eletrónico das capacidades físicas, mas torna-se rapidamente num ensino pré-programado, ou seja, algo genérico e linear, sem relação com as ciências humanas. A escola atual precisa repensar as suas metodologias de ensino entendendo a tecnologia como uma ferramenta de apoio. Papert, já nos anos 80, considerou as salas de aula como ambientes artificiais de aprendizagem que a sociedade criou de forma a gerar espaços onde seria possível um ensino controlado, defendendo a utilização do computador. Assim sendo, a introdução das TIC não surgiu como "(...) meio de salvar ou reformar a escola, (...)" (Fino, 2007: 40) mas sim como uma forma natural do desenvolvimento educativo. Assim "(...) o papel da tecnologia, posta directamente ao serviço do aprendiz, não é o de substituir a escola, proporcionando o que ela já proporciona, mas, ao contrário, abrir portas que a escola nem imagina." (Fino, 2007: 41). Carlos Fino, defende no artigo O futuro da escola do Passado (2007: 31-44) a ideia do Mito da Tecnologia Redentora, que procura sublinhar a ideia de que o constante recurso do ensino à tecnologia, atingindo soluções extremistas, apenas nos fará embarcar no mito de que a tecnologia irá ser a solução para todos os problemas existentes. A escola atual precisa repensar as suas metodologias e os seus ambientes educativos. No entanto, essa mudança deverá passar pela hibridação entre estes dois diferentes paradigmas, entre o espaço físico, dito real, e o espaço virtual tecnológico, digital.

Assim, tal como Narciso, o Homem atual deixou-se entorpecer pelo fascínio da tecnologia, apresentando grandes dificuldades em separar-se das suas extensões. Será importante para o professor ter em conta que com novos paradigmas surgem novos problemas. O espaço virtual trouxe com ele problemas ligados à falsificação ou manipulação da identidade, ou até mesmo a falhas no processo de comunicação. Alguns autores defendem que o espaço virtual se apresentou como extensão de alguns dos problemas inerentes à comunicação, como é o caso do autismo digital. "O autismo é um distúrbio da comunicação, que se manifesta durante a infância. A criança não se consegue relacionar com coisas, ou com pessoas, ou fá-lo de forma insuficiente (...)" (Andreoli, 2007: 200). Assim, a criança fecha-se num mundo afetivo, individualizado, inacessível a outros. O autismo digital fecha igualmente o indivíduo para o mundo físico, fazendo-o perder todo o interesse neste, considerando que o seu mundo é aquilo que chega até si por via dos periféricos do computador. Tal como esta patologia, existem outras provenientes da grande dependência por parte da juventude dos meios tecnológicos digitais, colocando em alerta o professor para determinadas atitudes, levando-o a expor formas de interligar os dois mundos sem fazer com estes se confundam, ou se anulem.

> "Navegar é necessário, vivier não é preciso". Aquele que foi o célebre lema dos argonautas, é hoje, e com mais razão, o de todos esses inumeráveis personagens sem rosto, que nas noites mortas das suas vidas recorrem todos os dias à rede. (Brea, 1999)

8 Modalidade de ensino à distância executável com recurso a tecnologia informática e acesso à internet. O ensino é centrando na auto-aprendizagem, possibilitada pela disponibilização de conteúdos de forma organizada em diversas ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona.

9 O Blended-learning consiste numa modalidade de ensino que conjuga o e-learning com aulas presenciais, sendo estas em menor quantidade.

O Ensino do Artístico no Contexto Digital Virtual

> Para que serve a escola, senão para preparar indivíduos capazes de enfrentar o mundo do futuro próximo segundo as técnicas mais avançadas? Porque é que não se ensinam estas técnicas (uma vez que a arte não se pode ensinar) em lugar das do passado? O passado nunca mais volta, (...) uma educação baseada só no passado não é de nenhuma utilidade para um operador visual que deva operar no próximo futuro. (Munari, 2006: 12)

Quando Bruno Munari sugere que se ensinem técnicas atuais e não arte, parte do pressuposto de que um aluno pode ser incentivado a compreender e gostar de arte, mas que somente lhe podem ser ensinadas técnicas. São estas técnicas que vão munir o aluno de capacidades individuais que o levarão à consequente produção artística, num futuro exterior ao tempo educativo. Devemos ter em conta que estamos a projetar constantemente para o futuro, alicerçando percursos criativos, sendo o currículo educativo o caminho orientador. Mas o currículo do ensino das artes visuais continua, ainda, demasiado conectado ao passado e, desta forma, dificilmente poderão ser encontradas soluções aplicáveis num futuro próximo. Assim, os alunos que passam por este sistema educativo deverão fazer um esforço redobrado para compreender a forma como a arte se desenvolve na atualidade, quer no âmbito social, quer no âmbito profissional. O espaço virtual torna-se a forma indicada de comunicação para essa compreensão, pela possibilidade de deslocação virtual a outros contextos que nos permitam compreender outras realidades sociais, económicas, profissionais e criativas, diferentes ou não do nosso.

Será também necessário que se repensem disciplinas como a Geometria Descritiva, que obriga a um retrocesso técnico. Perguntemo-nos quais as empresas atuais que utilizam o desenho técnico produzido de forma manual? Ou o desenho tridimensional manual? “Sendo essencial a áreas disciplinares onde é indispensável o tratamento e representação do espaço – como sejam, a arquitectura, a engenharia, as artes plásticas ou o design.” (Ministério da Educação, 2001: 3), esta disciplina é também fulcral para desenvolver entendimentos sobre o espaço mental e o espaço concreto, sobre a forma de projetar e relacionar objetos com o seu volume e espaço. Não se procura que o ambiente educativo da disciplina seja totalmente reestruturado, mas que se compreenda a necessidade de existência de ferramentas tecnológicas virtuais, que permitam ao aluno perceber de que forma esta área se encontrará presente no seu futuro. Para tal, será necessário alterar o paradigma transmissivo “(...) que se centra na lógica dos saberes, sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino (...)” (Formosinho e Machado, 2008: 6), para um paradigma que coloque o aluno no papel central, como principal componente do desenvolvimento do conhecimento. Torna-se necessário que a prática letiva, nesta disciplina do currículo nacional, do curso científico-humanístico de artes visuais (indicado para alunos que pretendam prosseguir estudos na área das artes plásticas ou da arquitetura), não se baseie no exercício de repetição, procurando incluir novas ferramentas e instrumentos que permitam ao professor e aos alunos, se adaptarem às necessidades atuais.

Martins, Gonçalves, Rodrigues, Vieira e Marques (2011) propõem a aplicação de softwares livres, de modelação tridimensional como o Google SkecthUp, para o incentivo ao desenvolvimento da representação mental do espaço, responsável por permitir ao aluno visualizar as formas que pretende projetar como um todo, sendo estes utilizados em parceria com o desenho quirógráfico.

> (...) atualmente o aluno no ensino secundário trás na sua bagagem uma vivência quotidiana com as tecnologias informáticas (...). Ao inserirmos as tecnologias (...) nomeadamente os softwares e freewares na sala de aula como ferramenta cognitiva temos de ter em consideração [que] (...) neste ambiente o professor possibilita mais do que a aplicação de exercícios de repetição e treino (drill and practice) mas uma descoberta do espaço geométrico por cada aluno, seguindo cada um o seu ritmo, compreendendo os componentes físicos e as formas de representação geométricas estipuladas. (Martins, Gonçalves, Rodrigues, Vieira e Marques, 2011: 16)

Embora a disciplina de Geometria Descritiva apresente uma maior taxa de insucesso escolar, visível pela apresentação anual dos resultados obtidos pelos alunos nos exames nacionais, também para as outras disciplinas deste currículo devem ser pensadas alterações metodológicas, que

as aproximem dos contextos reais atuais, aproximando-as do espaço virtual e das tecnologias, enquanto ferramentas auxiliares do desenvolvimento do aluno, e nunca como dificultadores das funções dos docentes.

> As ferramentas cognitivas representam uma abordagem construtivista da utilização dos computadores, ou qualquer outra tecnologia, ambiente ou actividade que estimule os alunos na reflexão, manipulação e representação sobre o que sabem ao invés de reproduzirem o que alguém lhes diz. (Jonassen, 2000: 23)

Será ainda importante referir a existência de currículos educativos centrados num ensino especializado na área de multimédia, através do curso tecnológico de multimédia. Este curso evidencia ambientes multidisciplinares que preparam o aluno para o desenvolvimento criativo, procurando introduzi-lo no mercado de trabalho. Este plano de estudo encontra-se mais vocacionado para alunos que pretendam seguir a área do design ou do multimédia. Embora estes alunos tenham uma maior preparação relativamente à aquisição de técnicas atuais de atuação no mercado de trabalho, as suas lacunas centram-se na falta de domínio de conteúdos teóricos, ou seja, dificuldades na compreensão da produção artística de uma forma menos generalizada e menos linear, assim como no desenvolvimento da sensibilidade artística. O plano educativo ideal deveria mostrar-se como um híbrido daquelas diferentes componentes, inter-relacionando-as e procurando cruzar as disciplinas que num contexto futuro, tenham uma aplicabilidade, ou que se constituam como relevantes para o desenvolvimento do indivíduo enquanto criador, independentemente da área escolhida futuramente por este.

O Portefólio Digital no Ensino das Artes Visuais — Processo VS Produto Final

Frequentemente, os professores do ensino das artes visuais deparam-se com a problemática da subjetividade na avaliação e com a dificuldade subjacente ao mesmo processo. Atualmente existe uma maior preocupação em atribuir mais importância ao processo e ao desenvolvimento do trabalho, em detrimento do produto final. Esta tendência faz todo o sentido desde que se pretenda que os alunos sejam capazes de responder aos mais variados problemas, de forma flexível e criativa e não de forma imediata e "despida" de pensamento. Enquanto algumas disciplinas têm como grande condicionante a aplicação no final do ano letivo de uma prova nacional que servirá de ingresso ao ensino superior, e que encaminha os professores para o desenvolvimento de uma prática educativa de preparação dos alunos, outras, livres desse empecilho, devem aplicar a metodologia projetual, procurando trilhar caminhos individuais para a construção da identidade do aluno, entendendo-os necessariamente como seres autónomos. A autonomia deverá compreender-se como a capacidade de escolha entre as diferentes opções para a melhor aquisição de conhecimento. "Necessário para a autonomia é pois, a qualidade de autodeterminação, que pressupõe a capacidade da pessoa tomar decisões ponderadamente e ser capaz de criar regras e leis próprias" (Palha, s/d: 2).

Uma ferramenta de trabalho útil para o acompanhamento do processo do aluno é o portefólio. Na elaboração de um portefólio digital, deverá ser tida em conta a construção dos alicerces do futuro profissional do aluno, isto é, a criação de um documento que deverá aglomerar em si, informações necessárias e importantes sobre o seu processo, fazendo-se comprovar com trabalhos criados pelo mesmo, demonstrando a aplicação dos conhecimentos e o desenvolvimento das suas competências, e criando uma "imagem de marca". Este documento não deverá, nunca, ser visto como um arquivo fechado, devendo evidenciar primeiramente criatividade na sua apresentação e a capacidade de interligação das suas diferentes componentes.

A construção de um portefólio digital servirá como ferramenta de auxílio à tomada de decisões dos alunos, durante todo o período do ensino secundário. Este portefólio não pressupõe a mera apresentação de produtos acabados, semelhante à de um portefólio com um caráter profissional, mas sim a junção do processo de trabalho desenvolvido pelo aluno, nas várias disciplinas, segundo um tema geral escolhido por ele. Não se procura a focalização num tema fechado, mas sim a abertura desse tema a todas as disciplinas do plano de estudos.

O aluno construirá, assim, um documento biográfico onde poderá agregar: construções virtuais criadas na disciplina de Oficina de Multimédia; estudos projetuais ou infografias criadas na disciplina de Desenho; fundamentos teóricos ou inspiradores recolhidos e trabalhados em História da Cultura e das Artes ou em Filosofia; ou até mesmo testes

de resistência, criados na disciplina de Educação Física. Não se procura tão-pouco que os professores das unidades curriculares lecionem as suas aulas tendo somente em conta os projetos dos alunos, mas sim que compreendam o seu desenvolvimento e contribuam para ele, deixando espaço para a discussão com o aluno.

Um exemplo de ligação de diferentes áreas do saber é o livro de Herrmann Hesse, Glass Bead Game, que levou a que o artista Duncan Malashock tenha criado uma obra interativa, sua homónima. O seu trabalho consiste num jogo que procura representar a divisão do conhecimento em pequenas partes, a que chama de contas (beads), representativas do conhecimento cultural ou científico em diferentes áreas. Estas contas podem e devem posteriormente ser sobrepostas, criando ligações entre as diferentes áreas, ou entre elementos presentes nas diferentes áreas.

> It seems like an utopian idea, the accomplishment of uniting the disciplines, but the story deals with the complications of studying culture while being removed from the necessities and urgency which made that culture possible in the first place; and in a way, it's about that detachment and privilege symbolizing the end of culture. (Malashock, 2011)

Neste trabalho, o artista procura atribuir, maior importância ao processo tomado para a criação dos entendimentos, e não tanto ao resultado obtido.

Esta junção de diferentes áreas deverá existir no ensino de forma natural mas, para tal, seria necessário que o Conselho de cada Turma, em particular, pudesse centrar os seus esforços na obtenção de um objetivo comum, tendo em conta cada aluno. Assim, poder-se-ia iniciar um projeto transversal à todas as disciplinas, que exprimisse ideias desenvolvidas pelos alunos, e que registasse todos os momentos de construção e não unicamente o produto final obtido. Desta forma, as ferramentas tecnológicas digitais deverão ser utilizadas para a produção do portefólio digital, para posteriormente ser disponibilizado virtualmente.

A realização de um projeto interdisciplinar, como este, pressupõe uma abertura curricular, e uma organização subjacente aos seguintes pontos:

– A escola, enquanto instituição de ensino autónoma, representativa de um currículo definido pelo ministério da educação português, que deverá ser responsável por possibilitar, ao aluno, o maior número de experiências educativas possíveis, garantindo um ambiente propício ao seu sucesso escolar. Assim, os docentes deverão ser responsabilizados pela orientação projetual;

– O aluno, enquanto agente principal, deverá ser responsável por todo o processo decisório, mesmo sob orientação de um professor. O desenvolvimento deste projeto deverá ter em conta as áreas de interesse do aluno, sejam elas relativas a desenvolvimentos teóricos ou práticos para a progressão de estudos, ou para o ingresso direto no mercado de trabalho. Deverá este ser o responsável pela criação do documento para posterior apresentação e defesa do seu trabalho, relacionando os fundamentos teóricos, com a sua produção artística;

– A relação entre as componentes digital e quirográfica, inerente ao projeto, com a interligação entre o campo virtual e o espaço físico, desenvolvendo no aluno a capacidade de compreender a produção artística em ambos os espaços;

– O campo virtual, enquanto espaço social emergente, pela possibilidade de criação de projetos de cariz interventiva sobre questões sociais, ou seja, pela facilidade de apresentação de projetos sobre questões inerentes às sociedades atuais, podendo apresentar-se como chamada de atenção ou com um intuito de produção. Isto é, os projetos podem representar instituições virtuais que procurem o desenvolvimento e/ou o melhoramento de instituições físicas vocacionadas para o desenvolvimento de boas condições de vida aos indivíduos mais necessitados de determinadas comunidades, seguindo o exemplo da página da internet *Design é Preciso*[10];

– Por último, a apresentação, defesa e divulgação do projeto desenvolvido, perante um júri especializado, que confira a aplicabilidade do projeto e avalie as diferentes componentes artísticas e/ou técnicas do projeto, tendo em conta todo o processo desenvolvido pelo aluno e não somente o produto final. A sua apresentação deverá munir o aluno de argumentos de defesa do seu processo de trabalho, justificando uma aplicabilidade, encaminhando-o no seu futuro.

Conclusão

A produção artística atual tem estabelecidas várias ramificações criativas no espaço virtual, e torna-se estritamente necessário que, os alunos de hoje, compreendam igualmente que este espaço pode também ser alvo das práticas artísticas, não só como forma de divulgação, mas

10 http://www.designepreciso.pt/.

também como ferramenta de trabalho e de aproximação ao fruidor. Assim, é primordial que se criem aberturas curriculares para a experimentação dessas ferramentas, que embora possam fazer parte do seu dia a dia, não estão presentes enquanto ferramentas de produção artística.

A criação de um portefólio digital poderá apresentar-se como um facilitador no processo de ensino por estabelecer conexões entre as diferentes áreas do saber, procurando um fim comum, isto é, estabelecendo uma componente interdisciplinar nos projetos educativos dos alunos.

O desenvolvimento de um projeto com este caráter, para um aluno do ensino secundário, poderá representar o desenvolvimento da sua capacidade de organização, planeamento, produção, execução e responsabilidade, perante uma ideia que deve ser levada a um ponto final, coadjuvada pelo docente. É fulcral a criação de plataformas para a apresentação destes projetos, responsabilizando o aluno por esse momento, proporcionando a valorização do seu papel no processo educativo.

Referências Bibliográficas

Albuquerque, S. (2011, dezembro). "The web of one" a teia de cada um é a nova rede em *Marketeer*. pp.86-87.

Andreoli, V. (2007). *O mundo digital*. Lisboa: Editorial Presença.

Brea, J. (1999). *Arte, Cuerpo, Tecnologia*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

Fino, C. (2007). *O futuro da escola do passado*. Lisboa: Edições Asa, pp.31-44

Formosinho, J. e Machado, J. (2008). *Currículo sem fronteiras*.V.8 n.1, pp.5-16.

Guerra, P. (Novembro, 1999). Tecnicamente...Arte! em *Arte Ibérica*. Nº9, pp.52-54.

Imagina (2011). The leading annual European event for 3D. (Consultado a 30 de outubro de 2011 em http://www.imagina.mc/2012/content/Home/homeUK.php).

Jonassen, D. (2000). *Computadores, Ferramentas Cognitivas*. Porto: Porto Editora.

Landsheere, V. (1992). *Educação e formação*. Porto: Edições Asa.

Lieser, W. (2010). *Arte Digital. Novos caminhos da Arte*. H. F. Ullmann.

Malashock, D. (2011, agosto). Artist profile: Duncan Malashock. (Consultado a 30 de novembro de 2011 em http://rhizome.org/editorial/2011/aug/10/artist-profile-duncan-malashock/).

Manovich, L. (2008). Software Takes Command. (Consultado a 15 de setembro de 2011 em Lev Manovich - Software Studies).

Martins, D.; Gonçalves, J.; Rodrigues, P.; Vieira, R. e Marques, V. (2011). *Novos ambientes de aprendizagem na disciplina de Geometria Descritiva*. Funchal: Universidade da Madeira.

Ministério da Educação (2001). Geometria Descritiva A. (Consultado a: 30 de agosto de 2011 em http://www.dgidc.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/geometria_desc_a_10_11.pdf).

Packer, R. e Jordan, K. (2000). Multimédia from Wagner to virtual reality. (Consultado a 15 de agosto de 2011 em http://www.w2vr.com/).

Munari, B. (2006). *Design e comunicação visual*. Lisboa: Edições 70.

Palha, S. (s.d.). *Educar para a autonomia*. Instituto Freudenthal. (Consultado a 14 de janeiro de 2012 em http://www.nwo.nl/files.nsf/pages/NWOA_7NQJ4Z/$file/Palha%20educar%20para%20a%20autonomia%20XVEIM.pdf).

Patrocínio, T. (2002). *Tecnologia, Educação e Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pires, C. (2010). *Psephiopoiêson*. Lisboa: CIEBA – Secção Ciberarte: Faculdade de Belas Artes de Lisboa, pp. 105-133.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. MCB University. (Consultado a 20 de fevereiro de 2011 em http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf).

Santos, M. (2009, setembro). Os Nativos Digitais e o Ensino Superior Analógico: Mais Afastamentos do que Aproximações. Apresentado no IV Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação. (Consultado a 23 de novembro em http://www.profdamasco.site.br.com/NativosDigitaisEnsinoSuperior.pdf).

Sardinha, I. (2007). *A fruição da arte, hoje*. Lisboa: Celta Editora.

Tribe, M. e Jana, R. (2007). *New Media Art*. Lisboa: Taschen.

Virilo, P. (2000). *A velocidade de libertação*. Lisboa: Relógio d'Água.

Weibel, P. (2011). But can net art really be exhibited?. (Consultado a 25 de agosto de 2011 em http://on1.zkm.de/netcondition/start/language/default_e)

A Dança como Fator de Desenvolvimento Pessoal e de Inclusão: Perceções de um Grupo de Dança Inclusiva

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Dance as a Factor for Personal Development and Inclusion: Perceptions of an Inclusive Dance Group

Ana P. Antunes
Universidade da Madeira
aantunes@uma.pt

Carolina Silva
Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos – Madeira
acarolpsilva@gmail.com

Liliana Araújo
Unidade de Investigação da Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo
lgsaraujo@gmail.com

RESUMO

Nos últimos anos a arte tem sido associada à promoção da inclusão. O objetivo deste trabalho é analisar as perceções do impacto do grupo de Dança Inclusiva, *Grupo Dançando com a Diferença*, no desenvolvimento pessoal e na inclusão social dos seus elementos. No estudo participaram 20 sujeitos: 12 bailarinos (cinco bailarinos sem necessidades especiais e sete com necessidades especiais), cinco elementos que fazem parte da equipa técnica, e três encarregados de educação de bailarinos com deficiência mental. A recolha de dados foi realizada através da realização de *focus groups* junto de bailarinos, encarregados de educação e equipa técnica, e de uma entrevista individual ao Diretor Artístico. Os resultados apontam genericamente para perceções do grupo como agente facilitador da inclusão e de mudanças ao nível da aquisição de competências técnicas e artísticas, associadas ao desenvolvimento de competências sociais, permitindo perceber a dança também como forma de realização profissional e de inserção social.

Palavras-chave: Dança; Inclusão; Dança Inclusiva; Necessidades Especiais; Orientação Vocacional; Papel Social

ABSTRACT

In recent years, art has been associated with inclusion practices. This paper aims to investigate how the members of a Portuguese Inclusive Dance group, *Grupo Dançando com a Diferença*, describe how the involvement in the group has contributed to their personal development and inclusion. In this study 20 individuals agreed to participate: 12 dancers (five dancers without disabilities and seven with disabilities), five members of the technical team, and three parents of dancers with mental disabilities. Data collection was carried out using focus groups with dancers, parents and the technical team, as well as an individual interview with the Artistic Director. Overall, the results revealed that participants perceive the dance company to be a facilitator of inclusion. Results also point the group's impact in the acquisition of technical, artistic and social skills. Finally, data on the role of dance on the professional fulfilment and social integration of these participants will be discussed.

Keywords: Dance; Inclusion; Inclusive Dance; Special Needs; Vocational Guidance; Social Role

Introdução

A preocupação social com a deficiência tem provocado, ao longo dos tempos, alterações nas atitudes face à pessoa com necessidades especiais, sendo que, atualmente, o modelo de atuação mais aceite e disseminado se designa por inclusão (Madureira & Leite, 2003; Sassaki, 1995).

Com maior incidência na educação, os movimentos em prol da inclusão assumem também destaque no âmbito social e da igualdade de oportunidades ao nível da carreira profissional. Nesse sentido, a integração no mundo do trabalho pode ajudar a que as pessoas se percebam como membros construtivos e vitais dentro da sociedade onde se inserem (Nota, 2010). Os empregadores devem também criar condições para que a inclusão laboral aconteça, reconhecendo que a contratação de uma pessoa com necessidades especiais pode implicar a realização de algumas adequações no local de trabalho, mas que não significam necessariamente sobrecarga económica ou comportamentos disruptivos (Lee & Newman, 1995).

Estudos revelam que o trabalho é um meio para atingir a auto-realização, através da satisfação de interesses pessoais e do desenvolvimento de várias capacidades (Nota, 2010). De acordo com Sassaki (1997), a inclusão social é um processo bilateral no qual a sociedade se adapta para poder incluir e, em simultâneo, as pessoas com necessidades especiais preparam-se para assumir papéis na sociedade. Aliadas a estas constatações, há claras evidências de restrições e obstáculos aquando da inserção de pessoas com necessidades especiais no mercado de trabalho e, por consequência, na sua inserção social (Nota, 2010). Estas restrições são alarmantes quando consideramos que a inserção no trabalho é um fator crucial ao nível da independência pessoal, da autodeterminação e da melhoria de vida das pessoas com necessidades especiais (Nota, 2010; Soresi, Nota, Ferrari, & Scolberg, 2008). Importa que a orientação vocacional para as pessoas com deficiência promova e fortaleça o desejo de conseguirem desenvolver o seu potencial, mobilizando recursos e estratégias que lhes permitam participar da forma mais completa possível e com autodeterminação, no processo de desenvolvimento de atividades educativas, vocacionais e de tempos livres (Nota, 2010; Soresi et al., 2008). Assim sendo, não basta a adequação dos sistemas de saúde, de educação e de cultura, urge a necessidade de uma adequação da própria pessoa com necessidades especiais à sociedade que integra (Amoedo Barral, 2002a; Sassaki, 1997). Nesse sentido, atividades vocacionais para pessoas com deficiência revelam-se mais eficazes quando realizadas em contexto escolar e quando integram estudantes com necessidades especiais e estudantes sem necessidades especiais (Soresi et al., 2008). O papel da família também não pode ser descurado na medida em que constitui um fator importante ao nível do suporte e do desenvolvimento de crenças, diversas vezes negativas, acerca das potencialidades e capacidades dos alunos quando equacionam opções de carreira (Nota, Ferrari, Solberg, & Soresi, 2007; Soresi et al., 2008). No caso específico de alunos com necessidades especiais o trabalho com os pais revela importância acrescida, procurando reduzir as atitudes menos positivas que manifestem face à deficiência ou ao trabalho, bem como ajudá-los a perceber que os seus filhos também estão a crescer e poderão ter um papel ativo como trabalhador remunerado (Soresi et al., 2008). Atualmente, a tónica centra-se na perceção das pessoas com necessidades especiais como autoras das suas próprias histórias de vida, capacitando-as e valorizando-as, construindo-se assim uma verdadeira sociedade inclusiva (Alonso & Bermejo, 2001). A inclusão laboral permite uma participação ativa na sociedade, resultando da consciência de que é também uma questão de direitos humanos e de respeito pela dignidade humana (Soresi et al., 2008). É desta perspetiva que partilhamos e é nela que se inscreve a investigação que descrevemos, a qual foi realizada junto de um Grupo de Dança Inclusiva.

A Dança e a Inclusão

Pressupondo a inclusão como um processo bilateral, entre a adaptação da sociedade e a capacitação da pessoa com necessidades especiais, vão-se operacionalizando modos de facilitação dessa inclusão, assumindo a Arte uma dessas formas.

De uma forma mais específica pode-se destacar a arte da Dança e o facto de terem surgido, nos últimos anos, diversas companhias de dança com bailarinos portadores de deficiência (Whatley, 2007; Zitomer & Reid, 2011). Nesta mesma linha, existe na Região Autónoma da Madeira (RAM), a Associação dos Amigos da Arte Inclusiva: Dançando com a Diferença (AAAIDD), que "tem por objeto a promoção e utilização das

diferentes linguagens artísticas como elemento de inclusão social de pessoas com deficiência e outras, atividades estas que podem estar inseridas nos âmbitos artístico, educacional, terapêutico e/ou de apoio a processos terapêuticos" (www.aaaidd.com).

Antes de avançarmos importa salientar que, além da variedade de expressões artísticas possíveis, encontra-se também a diversidade de incapacidades apresentadas pelas pessoas, reconhecendo-se uma diversidade de produções com diferentes níveis de desempenho (Walker, 2012).

Tradicionalmente, a designação de deficiência tem sido entendida num sentido mais negativo, conduzindo a uma categoria social limitativa ao enfatizar sobremaneira a incapacidade (Soresi et al., 2008; Whatley, 2007). Mais recentemente, através da utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), tem-se enfatizado a potencialidade do indivíduo que se pode traduzir em capacidade através do seu nível de atividade e desempenho em determinadas situações (Soresi et al., 2008). Ao longo deste trabalho, utilizamos tanto a designação de deficiência como a de pessoa com necessidades especiais "with the intention of being inclusive" (Whatley, 2007: 6), ou seja, reconhecendo o direito à participação do cidadão na comunidade com um papel social a desempenhar (Soresi et al., 2008).

No que se refere à Dança ao serviço da inclusão, apesar da existência de várias designações como *Dança de Habilidades Mistas, Dança sobre Cadeiras de Rodas, Dança sobre Rodas, Dança Integrada* ou *Dança Habilitativa*, adotamos a designação de Dança Inclusiva, proposta por Amoedo Barral (2001, 2002b). Assim, segundo o autor:

> Para que possa existir uma momentânea diferenciação conceptual no cenário contemporâneo da Dança optamos, neste momento, por chamar de *Dança Inclusiva* aqueles trabalhos que incluem pessoas com e sem deficiência onde os focos terapêuticos e educacionais não são desprezados, mas a ênfase encontra-se em toda a elaboração e criação artística. Todo este processo deve levar em consideração a possibilidade de mudança da imagem social e inclusão destas pessoas na sociedade, através da arte de dançar, uma necessidade premente em vários países onde este tipo de trabalho existe. (Amoedo Barral, 2002b: 21)

No âmbito da Dança Inclusiva é crescente a presença de pessoas com necessidades especiais nos palcos, ainda que possua, por vezes, algumas conotações advindas do período de protecionismo vivido em relação a esta população, que desvaloriza as suas potencialidades, sendo que os estudos sobre a mesma são relativamente escassos (Zitomer & Reid, 2011). Apesar disso, o corpo é cada vez mais visto como possibilidade de expressão e não como impedimento à expressão, não parecendo haver razões que justifiquem a incapacidade de pessoas com necessidades especiais para dançar (Ramos & Noronha, 2006; Teixeira, 2010; Zitomer & Reid, 2011).

Decorrendo desta perspetiva verifica-se o aparecimento de várias companhias em diferentes países como, em Inglaterra a *Candoco Dance Company*, nos Estados Unidos da América a *Axis Dance Company*, na Áustria a *Bilderwerfer*, na Alemanha a *DINA 13* e, no Brasil a *Roda Viva Cia. de Dança* (Bellini, 2001; Amoedo Barral, 2002a, 2002b). Este movimento coloca a Dança como aliada à inclusão (Bellini, 2001) e é nesta corrente que se pode referenciar o *Grupo Dançando com a Diferença*, em Portugal. Neste grupo é preconizado que só um produto com excelência artística poderá contribuir para uma real mudança na imagem social das pessoas com necessidades especiais. Relativamente a um espetáculo de dança, pretendem-se ultrapassados os aspetos como a solidariedade e o protecionismo e a tónica deverá ser colocada na natureza estética do espetáculo, produto de elaboração artística, integrante, tais como muitos outros, do universo das Artes. Sublinhe-se que o importante é o produto apresentado e não a questão da deficiência (Amoedo Barral, 2002b).

Nesse sentido percebe-se que há ainda caminho a percorrer no que se refere à inclusão e à pretensa perenidade da designação Dança Inclusiva. Mais uma vez partilhamos do pensamento de Amoedo Barral (2001, 2002a, 2002b) quando refere que o percurso pela real inclusão terminará quando forem aceites, em qualquer companhia de Dança, bailarinos com corpos diferentes pela sua qualidade artística e quando a diferença corporal que apresentam deixar de ser alvo de estudos, atitudes de espanto e de condescendência. Nessa altura, o termo Dança Inclusiva passará aos registos históricos e haverá apenas referência à designação Dança.

Entretanto, importa relembrar que a presença de bailarinos com deficiência em palco permite repensar novas formas de trabalhar o corpo "ideal" na Dança, contribuindo para uma nova construção social da deficiência. Estes bailarinos ao dançar não acrescentam apenas diferença no espetáculo, mas promovem também novas formas de comunicação com

o corpo, reinventando normalidades, reinventando formas de ver e fazer, mantendo dessa forma a Dança viva (Kuppers, 2000).

Alguns estudos têm demonstrado importantes contributos da Dança ao nível da melhoria da qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais e na facilitação da inclusão social. Aliás, como nos recorda Simonassi (2000), a Dança está presente na história da humanidade desde o início da civilização, exercendo vários papéis promotores da coletividade, da integração e da educação. A dança, enquadrada na ideia de que "every culture seems to dance" (Gervasio, 2012: 257), procura traduzir estados emocionais e narrativas com significado que podem ser reconhecidos e interpretados pela audiência face ao desempenho no palco. Para os bailarinos com e sem deficiência motora, esta modalidade artística pressupõe também o desenvolvimento de uma consciência e de um conhecimento corporal, que podem resultar em benefícios físicos e psíquicos sobretudo às pessoas com deficiência motora que, trabalhados com outras áreas, podem contribuir para a melhoria da qualidade de vida (Simonassi, 2000).

Também os resultados de Zuchetto (s.d.) permitem considerar a Dança como facilitadora do desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo da pessoa com deficiência visual, destacando-se a alteração mais marcante ao nível da expressão corporal, registando-se melhorias na atitude postural e na diminuição dos maneirismos. Bertoldi (2004) refere a importância de as crianças com deficiência motora ganharem autonomia para resolverem problemas através dos movimentos, competência muitas vezes dificultada pelo fraco e inadequado desenvolvimento da perceção corporal. Nesse sentido, e procurando colmatar esta lacuna, trabalhou o desenvolvimento desta competência, sendo que os resultados encontrados apontam para melhorias ao nível da perceção corporal. Tais dados parecem revelar que o trabalho ao nível da perceção corporal, também conseguido através da Dança, contribui igualmente para a qualidade de vida das crianças com deficiência motora.

A Dança pode ser vista como um meio para uma nova forma de vivenciar o corpo. Amoedo Barral (1996) constatou, num estudo realizado com participantes com lesão medular traumática, um aumento da autoestima, da aceitação corporal, do contacto consigo próprio, contribuindo assim para o processo de reabilitação e inserção social.

A Dança, ao ser apresentada de forma artística, pode também contribuir para a diminuição de preconceitos e para o conhecimento da transformação de crenças e significados que os próprios bailarinos atribuem à deficiência, e à relação e forma de comunicação que estabelecem com o meio que os rodeia (Ferreira, 1998; Vieira, 1997). Por exemplo, o recurso à Dança em contexto escolar, como forma de promover a inclusão neste contexto, possibilita que os alunos com necessidades especiais ganhem, por um lado, acesso ao conhecimento académico e, por outro lado, ganhem acesso à possibilidade de uso das suas capacidades expressivas, verbais e de atuação, de uma forma mais crítica e criativa, sem descurar as suas potencialidades (Santos & Figueiredo, 2006).

Alguma da literatura na área bem como as práticas de instituições que prestam serviços a pessoas com deficiência parecem partilhar, ainda, da crença de que um corpo considerado não normal como um corpo com limitações intransponíveis, sendo a Dança percebida apenas como um meio de reabilitação, recreação, ação pedagógica e terapêutica, e tendo como ponto de referência o corpo sem limitações (Santos, 2008; Santos & Coutinho, 2008). Importa olhar para a Dança não apenas como um treino, mas como um processo individual, onde a pessoa seja considerada de forma integral, pois o desenvolvimento que a Dança implica vai para além do espaço da prática, na medida em que exige a transformação do corpo num instrumento de expressão não só no palco mas também no quotidiano, independentemente do tipo de lesão ou do nível de comprometimento do bailarino (Barnabé, 2001).

Face à mudança de paradigma que se vai verificando, Teixeira (2010), quando se refere ao "corpo deficiente na cena artística brasileira" (p.1), salienta que o papel desempenhado por esse corpo tem também um percurso, que vai além, atualmente, do modelo institucional de inclusão. Ou seja, o corpo que apresenta deficiência pode ter um papel nos espaços de criação cénica e artística, mas também pode ter o acesso ao mercado de trabalho na área das artes. A Dança possibilita o ponto de partida para "novas possibilidades estéticas de movimento, criação e produção artística" (Teixeira, 2010: 1) de pessoas que percebiam ter corpos inaptos, mas que se revelam hábeis e competentes numa nova conceção da realização artística. Ramos e Noronha (2006) asseguram que tem havido uma evolução no processo de normalização e de reconhecimento de sucesso nas atividades práticas executadas por esta população, onde se incluem as habilidades artísticas e, consequentemente, na sua vertente da Dança. Assim sendo, entendem como mito o facto de se acreditar que as pessoas com necessidades

especiais não realizam ou não são capazes de delinear planos artísticos.

A Dança, no caso das pessoas com necessidades especiais, pode ir além da experiência lúdica e sensoriomotora, deve promover o envolvimento artístico e criativo que traduza a singularidade da personalidade e da vivência de cada um no meio envolvente (Santos, 2008). Nesta lógica, abre-se espaço para a participação de bailarinos com os vários tipos de deficiência, uma vez que a tónica é colocada na pessoa de uma forma global. Por exemplo, Mayca (2008), num estudo que realizou sobre o julgamento estético acerca do trabalho artístico do Potlach Grupo de Dança (grupo brasileiro de dança com um elenco de bailarinos com e sem cegueira), destaca que esse julgamento está mais associado ao sentir do corpo na sua totalidade, à imaginação e ao diálogo com o outro, do que ao facto de o bailarino ter ou não o sentido da visão.

Também os resultados de um estudo sobre Dança com pessoas em cadeiras de rodas revelam realização e satisfação dos participantes ao superarem as suas limitações na medida em que se verificou um contributo à melhoria da sua qualidade de vida (aspetos físicos, sociais, mentais e emocionais), acontecendo uma maior inclusão social (Maciel, Camargo, & Júnior, 2009).

A Dança pode ser entendida como arte simbólica e de ação cultural, mas também pode ser desenvolvida como modalidade desportiva (Maciel et al., 2009) ou, de uma forma mais específica, como apoio terapêutico, resultando na aplicação da Dançaterapia junto de pessoas com necessidades especiais (Teixeira, 2009).

Vemos, portanto, que as formas e os alvos de intervenção com recurso à Dança podem ser variados. Garcia (2009) estudou os contributos de um grupo de dança oriental em bailarinas com deficiência intelectual. Os resultados revelam a dança oriental como facilitadora do desenvolvimento social desta população, possibilitando uma melhoria ao nível da construção da identidade pessoal e na inserção comunitária. Verificaram-se ainda melhorias a outros níveis como, por exemplo, na aquisição de conhecimentos, na valorização pessoal e no estabelecimento e/ou manutenção de relações afetivas. De referir ainda que este grupo de Dança parece ter despertado na comunidade maior sensibilização para a questão das necessidades especiais.

Em relação ao que se entende por Dança Inclusiva, apesar de implicar um contexto da performance artística relativamente novo carecendo de uma maior compreensão e aceitação, não parece difícil vislumbrar contextos educacionais ou terapêuticos onde se possa presenciar a inclusão de pessoas com necessidades especiais no universo cénico desta arte. Aqui, o que realmente interessa é o produto, a Dança, como forma de expressão artística, e não o facto de os bailarinos terem ou não algum tipo de deficiência motora (ou outra deficiência) (Amoedo Barral, 2002b).

Mais concretamente, em relação aos discursos de exclusão e inclusão social da pessoa com necessidades especiais no Grupo Dançando com a Diferença (GDD), um grupo que se diz de Dança Inclusiva, Silva (2010) verificou que o grupo parece realmente desenvolver, internamente, culturas inclusivas e métodos de trabalho que evidenciam práticas de inclusão, bem como, a um nível mais externo, parece trabalhar no sentido de diminuir alguns preconceitos associados à população portadora de deficiência.

A revisão da literatura apresentada faz-nos considerar que, apesar dos estudos sistematizados sobre a eficácia desta modalidade de intervenção serem relativamente recentes e não serem numerosos (Zitomer & Reid, 2011), sobretudo no nosso país, parece que a intervenção através da Dança constitui uma forma promissora de facilitação da inclusão da população com necessidades especiais. Nesse sentido, e sabendo que o GDD parte do pressuposto de que a qualidade artística ao nível da Dança pode ser facilitadora da mudança da imagem social das pessoas com necessidades especiais, definimos como objetivo principal deste trabalho, partindo de um trabalho mais alargado (Silva, 2011), analisar de que forma os elementos do grupo de Dança Inclusiva, *Grupo Dançando com a Diferença* (GDD), percecionam o contributo do grupo ao desenvolvimento pessoal e à inclusão.

Metodologia

Participantes

Neste estudo participou um grupo constituído por 20 elementos ligados ao GDD. Neste grupo encontram-se 12 bailarinos (cinco do género masculino e sete do género feminino), apresentando uma média de idades de 28,3 anos (*DP*=10,22), oscilando entre os 16 e os 46 anos. Encontram-se ainda cinco elementos que fazem parte da equipa técnica: o diretor artístico, do género masculino, com 40 anos de idade, que trabalha desde 2001 no desenvolvimento do GDD;

e quatro elementos que acompanham diretamente o GDD e apresentam uma média de idades de 47 anos (*DP*=16,60), oscilando entre 32 e 64 anos de idade (um participante do género masculino e três do género feminino).

Participaram ainda três encarregados de educação (um sujeito do género masculino e dois do género feminino) de bailarinos com deficiência mental.

O grupo de bailarinos é constituído por cinco participantes sem necessidades especiais e sete com necessidades especiais, nomeadamente desordem por hiperatividade e défice de atenção (um elemento), deficiência visual (um elemento), deficiência motora (dois elementos) e deficiência intelectual (Trissomia 21, três elementos).

Instrumentos

Procurando dar resposta ao objetivo do estudo, recorremos à técnica de focus group no processo de recolha de dados.

O *focus group* é definido como uma entrevista a um pequeno grupo de pessoas (entre seis a oito participantes), sobre um tema específico com uma duração média entre meia hora a duas horas. A escolha desta técnica de recolha de dados é justificável pela economia de tempo, mas também pela possibilidade de gerar uma grande quantidade de dados de uma pluralidade de pessoas, e de tornar possível a observação da dinâmica do grupo que é entrevistado (Fontana & Frey, 2005; Kambarelis & Dimitriadis, 2005).

O *focus group* é aplicado nesta investigação com o objetivo de conhecer as perceções dos elementos do GDD de forma a avaliar o impacto do grupo, funcionando como gerador de hipóteses sobre o próprio impacto a partir da perspetiva dos informantes (Borges & Santos, 2005).

Realizaram-se *focus groups* junto de bailarinos, encarregados de educação e equipa do GDD, seguindo-se um guião semiestruturado de forma a evitar a dispersão dos assuntos e direcionar as questões para o objetivo do estudo. Pretendeu-se explorar o trabalho levado a cabo pelo GDD e os significados atribuídos ao GDD através de três grandes temas: Motivação (ex: como foi o teu primeiro contacto com o GDD?), Mudanças (ex: como é que o GDD mudou a tua vida?) e Grupo (ex: em que consiste o trabalho do GDD?). Partindo dos mesmos princípios, realizou-se uma entrevista individual ao Diretor Artístico organizada por um guião semiestruturado, seguindo os mesmos temas dos *focus groups*: Motivação (ex: porquê iniciar o GDD?), Mudança (ex: que mudanças achas que ocorreram através do GDD nos elementos que nele participam?) e Grupo (ex: em que consiste o trabalho do GDD?).

Tanto os *focus groups* quanto a entrevista individual tiveram uma duração que variou entre os 20 e os 60 minutos e foram registados em áudio e vídeo para análise posterior, com as devidas autorizações dos participantes.

Procedimentos

O projeto de investigação foi apresentado à Direção da AAAIDD onde se formalizou a aceitação e autorização para a realização do estudo.

Em seguida foram apresentados os objetivos do estudo aos elementos do GDD (equipa e bailarinos) e aos encarregados de educação (de bailarinos menores ou com deficiência intelectual). Foram formalizadas as autorizações, tanto para a participação no estudo quanto para a gravação em vídeo das entrevistas. Todos os elementos à exceção de uma bailarina aceitaram participar no estudo.

Criadas as condições para a recolha de dados procedeu-se à organização dos grupos para a realização dos *focus groups*. A seleção dos elementos para cada grupo foi aleatória à exceção das três bailarinas com deficiência intelectual. Considerou-se juntar estes três elementos para uma abordagem ao longo da entrevista adaptada às suas características e considerar uma eventual segunda entrevista, na presença dos encarregados de educação, que se veio a efetivar. A seleção dos participantes deu-se, seguindo a indicação de Borges e Santos (2005), em função da homogeneidade de características e da representatividade no grupo em estudo.

Por questões de validação da informação do *focus group* (Creswell, 2007), e numa perspetiva de ação e reflexão, foi realizado um *focus group* com a equipa técnica e educativa da AAAIDD, que trabalha com o GDD, dado o envolvimento existente entre a mesma e os bailarinos, e de uma entrevista individual com o Diretor Artístico da AAAIDD, que dirige o trabalho do GDD, promotor do projeto desde o seu início. Este último elemento não foi inserido em nenhum *focus group* de forma a impedir possíveis enviesamentos por desejabilidade social, e a entrevista partiu de um conjunto de questões

específicas tendo em conta que este elemento é o promotor do grupo.

Os dados dos *focus groups* e da entrevista individual foram transcritos e posteriormente codificados tendo em conta os temas que este estudo pretende explorar, ou seja, as perceções sobre a mudança na vida dos bailarinos, sobre o significado atribuído ao GDD e sobre o foco de atuação do mesmo. Em seguida, tendo como base esses mesmos temas fez-se uma leitura exploratória do material transcrito e procedeu-se à sua organização em categorias (Bardin, 2008).

Apresentação dos Dados

Os dados recolhidos através dos *focus groups* e da entrevista individual foram alvo de uma análise de conteúdo (Bardin, 2008; Flick, 2005). Neste artigo apresentamos os dados globais, analisados em conjunto, uma vez que, ao partirmos de guiões de entrevistas semelhantes nos interessava explorar as várias categorias e subcategorias emergentes em cada temática abordada. Assim sendo, consideram-se os dados recolhidos junto dos bailarinos (12), dos encarregados de educação (3) e da equipa técnica (5), num total de 20 participantes.

A apresentação dos dados é feita tendo como referência os temas em estudo, isto é, as perceções sobre as Mudanças na vida dos bailarinos (a perceção da mudança que o GDD desencadeou nos sujeitos), sobre os Significados atribuídos ao GDD (o significado pessoal atribuído pelos participantes ao GDD) e sobre o Eixo de atuação do GDD (a perceção pessoal dos mesmos sobre o âmbito de atuação do GDD).

Mudanças na Vida dos Bailarinos do GDD

Aos analisarmos as respostas dos sujeitos sobre as Mudanças na vida dos elementos, emergiram três categorias gerais: *Inclusão* (referência a crenças e competências relacionados com a prática da inclusão), *Idiossincrasias* (discurso que revela mudança a nível pessoal) e *Dança* (alusão a aspetos relacionados com o exercício da dança) (Quadro 1).

Quadro 1 – Frequência por categoria do subtema Mudanças percecionadas na vida dos bailarinos

Categorias	Subcategorias	f
Inclusão	Competências Organizacionais	12
	Competências Pessoais / Sociais	11
	Competências Académicas	1
	Conceções	8
Idiossincrasias	Enriquecimento Pessoal	12
	Oportunidade Pessoal / Social	8
	Disponibilidade Condicionada	2
Dança	Competências / Conhecimentos	9
	Oportunidade Profissional / Artística	7
	Notoriedade	2

Através da consulta do Quadro 1, verificam-se mudanças registadas pelos participantes no que diz respeito à perceção de Inclusão, traduzindo-se na mudança de *Competências Organizacionais* (12) com respostas do tipo “cumprir horários, tentar seguir um calendário”; *Competências Pessoais e Sociais* (6), “normas de convivência de grupo”; e *Competências Académicas* (1), “linguagem (...) o português”; sendo também registadas mudanças ao nível das *Conceções* (6), “Mudou a minha visão sobre deficiência”.

Na categoria *Idiossincrasias* encontramos a emergência de três subcategorias: *Enriquecimento Pessoal* (12), “Cresci, maturidade”; *Oportunidade Pessoal e Social* (8), “Ele agarrou (...) na altura certa, na hora certa”; e *Disponibilidade Condicionada* (2), “marcação de férias”.

Finalmente, as mudanças referidas ao nível da *Dança* podem ser agrupadas em três subcategorias: *Competências / Conhecimentos* (9) decorrente de afirmações como “flexibilidade, resistência ao esforço, mais consciencialização dos movimentos”; *Oportunidade Profissional / Artística* (7), “experiências com coreógrafos (...) crescimento como artista”; e *Notoriedade* (2), “somos figuras públicas”.

Significado Atribuído ao GDD

No que se refere ao *Significado atribuído ao GDD* (através da análise específica das respostas dadas à questão: *Se o GDD acabasse agora, do que é que sentiria mais falta?*) encontram-se três categorias gerais: *Dinâmica Interpessoal* (remetendo para a interação social), *Dinâmica de Realização* (relacionada como desempenho) e *Genérica* (respostas vagas) (Quadro 2).

Quadro 2 – Frequência por categoria das respostas à pergunta: Se o GDD acabasse agora, do que é que sentiria mais falta?

Categorias	Subcategorias	f
Dinâmica Interpessoal	Convivência	9
	Suporte	6
	Oportunidade Pessoal / Social	1
Dinâmica de Realização	Rotina	8
	Oportunidade Profissional / Artística	3
	Desafio	2
	Exercício físico	1
Genérica		3

Analisando o Quadro 2, verifica-se que a categoria *Dinâmica Interpessoal* permite a emergência de três subcategorias: *Convivência* (9), em frases como "do convívio, da família"; *Suporte* (6), "abrigo" ou "daquele espaço"; e *Oportunidade Pessoal / Social* (1), "das viagens".

Na categoria *Dinâmica de Realização* encontram-se cinco subcategorias: *Rotina* (8), "rotina, fazer coisas, ter aulas" ou "do que eu faço"; *Oportunidade Profissional / Artística* (3); "Ao nível de subir ao palco e dançar"; *Desafio* (2), "criar desafios"; e *Exercício físico* (1), "trabalho físico".

A categoria *Genérica* (3) não permitiu a emergência de subcategorias uma vez que as respostas aqui agrupadas se caracterizam por expressões como "ia sentir falta de tudo" ou "de tudo".

Ainda no que refere ao *Significado atribuído ao GDD* encontramos, na questão onde se pedia aos participantes que dissessem em algumas palavras (até um limite de seis) o que significava o GDD para elas, respostas que merecem referência. Nas respostas emergem quatro categorias gerais que se denominaram como *Realização* (remete para o desempenho), *Emoção* (traduz estados emocionais), *Volição* (engloba respostas que revelam vontade, persistência, desejo, querer) e *Outros* (respostas de temática geral) (Quadro 3).

Quadro 3 – Frequência por categoria das respostas à pergunta: Significado do GDD em 6 palavras

Categorias	Subcategorias	f
Realização	Oportunidade	12
	Aprendizagem	4
Emoção	Convivência	8
	Prazer	7
	Suporte	3
	Tranquilidade	1
	Confronto	1
Volição		20
Outros	Corpo	3
	Tolerância	1
	Arte	1

Consultando o Quadro 3 verifica-se que a categoria *Realização* permite e emergência de duas subcategorias. A subcategoria *Oportunidade* (12) inclui respostas como "possibilidade, concretizar isto" ou "agradeço o facto de ter tido a oportunidade de ter participado neste projeto". A subcategoria *Aprendizagem* (4) inclui referências como por exemplo, "escola" ou "é tu inserires-te naquela realidade e evoluir dentro dela (...) Evolução, aprendizagem!".

Na categoria *Emoção* encontram-se cinco subcategorias: *Convivência* (8), "família" ou "professor (...) colegas"; *Prazer* (7), "é a minha maior paixão" ou "Emoções (...) muita satisfação"; *Suporte* (3), "é o apoio em relação ao que já tive, suporte", "casa na árvore"; e *Tranquilidade* (2), "respira fundo e acalma, dança e acalma", e *Confronto* (1), "Lidar com a realidade menos comum, confronto!".

Na categoria *Volição* (20) emergem palavras que

remetem para a vontade e esforço, incluindo assim respostas como "dedicação", "vida", "luta" ou "investimento".

Na categoria *Outros*, emergem as subcategorias de *Corpo* (3), "sentir mão, ombros, pernas, corpo"; *Tolerância* (1), "tolerância"; e *Arte* (1), "arte".

Eixo de Atuação do GDD

Considerando as respostas dos participantes relativamente ao *Eixo de atuação do GDD*, foi possível a construção de quatro categorias gerais, ou seja, *Dança* (remete para aspetos relacionados com a preparação e execução do acto de dançar), *Inclusão* (refletem a importância da dança na mudança da imagem social da pessoa com necessidades especiais e noutros aspetos inerentes à inclusão), *Apoio* (traduzindo fonte de suporte ao bailarino) e *Valor cultural* (reconhecimento do contributo do grupo do ponto de vista cultural) (Quadro 4).

Quadro 4 – Frequência por categorias e subcategorias sobre o âmbito do GDD

Categorias	Subcategorias	f
Dança	Preparação	8
	Resultado Artístico	8
	Profissionalização	3
	Dançar	1
Inclusão	Dança Inclusiva	12
	Outras dimensões	9
Apoio	Ação familiar	3
	Terapêutica	1
Valor cultural	Divulgação da RAM	2
	Formar o público	1

Analisando o Quadro 4, constata-se que em relação à categoria *Dança*, encontram-se as subcategorias *Preparação* (8), "o trabalho todo tem um objetivo que é o de nos preparar para dançar"; *Resultado Artístico* (8), "acho que o foco principal é o espetáculo"; *Profissionalização* (3), "chegar à profissionalização, dar trabalho, dar mais uma saída profissional"; e *Dançar* (1) que inclui referência ao acto de dançar.

Na categoria Inclusão encontram-se as subcategorias *Dança Inclusiva* (12) que remete para a mudança da imagem social da pessoa com necessidades especiais através da dança, com afirmações como "lado pedagógico (...) lado psicológico (...) mudança da imagem social" ou "usa a Dança de um modo artístico para chegar à inclusão social"; e a subcategoria *Outras dimensões* (9) que invoca o recurso a outras competências reveladoras de inclusão como, por exemplo, "são pessoas, que além de serem bailarinos, têm uma vida lá fora e essa vida lá fora também é cuidada".

A categoria *Apoio* inclui as subcategorias: *Ação familiar* (3), "os pais começaram a acreditar nos filhos, (...) começaram a ver os filhos de outra maneira"; e *Terapêutica* (1):

> Apoio terapêutico é tentar perceber onde eles precisam de apoio (...) 'tá mal psicologicamente (...) vamos tentar conseguir alguém que te dê apoio. 'Tá mal de saúde, o que é que a Dança pode ajudar (...) para que aquele problema de saúde não piore.

Finalmente, a categoria *Valor cultural* inclui as subcategorias: *Divulgação cultural da RAM* (2), com referências à "valorização da Madeira"; e *Formar o público* (1), "educar o público e cultivar o público".

Discussão dos Dados

No que se refere aos dados obtidos e aos objetivos de conhecer as perceções sobre o contributo do *Grupo Dançando com a Diferença* ao desenvolvimento pessoal e à inclusão, podemos tecer algumas considerações.

Parece que a participação no GDD desencadeou alterações estruturais nos bailarinos, em aspetos diversos, destacando-se a referência à inclusão, através da modificação de conceções e através da modificação de várias competências; à modificação no funcionamento pessoal, destacando-se a oportunidade de enriquecimento pessoal e a oportunidade de desenvolver um potencial próprio; e à alteração no que se refere à Dança propriamente dita. Verificamos um reconhecimento de mudança de pensamento bem como de capacidade de execução técnica e social (Garcia, 2009; Silva, 2010; Zitomer & Reid, 2011).

Verificamos ainda que este grupo de participantes atribui

um significado importante à participação no GDD, destacando questões aliadas tanto à dinâmica interpessoal (convivência, oportunidade de desenvolvimento pessoal e social) e à dinâmica de realização (rotina, desafio, oportunidade de realização profissional e artística, exercício físico), sendo que alguns não conseguem perspetivar especificamente a ausência do grupo nas suas vidas. Parece-nos que estas perceções retratam quer o sentido de pertença quer a necessidade de diferenciação, sendo que o bailarino se sente integrado através do equilíbrio estabelecido entre estas duas necessidades fundamentais a todos os indivíduos, ou seja, pelo reforço do sentimento de pertença e pela experiência de diferenciação que o torna único, enquadrado num elenco com mais corpos (Devillard, 2001).

Analisando de forma mais aprofundada a categorização das palavras usadas para descrever o significado do GDD, encontramos quatro temas: *Realização* (em termos de oportunidade e de aprendizagem), *Emoção* (compreendendo a convivência, o prazer, o suporte, o confronto e a tranquilidade), *Volição* (que impele à ação, motivação, força de vontade) e, por último, um tema mais genérico, em que são referidos o corpo, a tolerância e a arte. Mais uma vez encontramos dados que reforçam a ideia de participação e de desenvolvimento em contexto diversificado. Podemos até referir que também no GDD a presença de bailarinos com e sem necessidades especiais contribui para o desenvolvimento de competências e estados emocionais reforçadores, aparecendo o grupo como uma oportunidade para o crescimento e desenvolvimento integral (Santos & Figueiredo, 2006; Zitomer & Reid, 2011).

Podemos estar perante uma aprendizagem e esforço vicariantes por parte dos elementos do grupo de Dança, onde acontecem mecanismos de identificação e de modelagem de comportamentos. Essa identificação parece desencadear a adoção de comportamentos análogos com repercussões positivas na autoestima dos bailarinos, reforçadas pelo sucesso atribuído ao desempenho global do grupo (Vaz Serra, 2007).

A breve referência ao Corpo pode remeter-nos para a importância do mesmo na construção da identidade do sujeito ao longo da sua história desenvolvimental bem como para a construção da sua identidade como bailarino, dada a sua importância na presença física e na expressão corporal (Barnabé, 2001; Bertoldi, 2004; Kuppers, 2000). Não há bailarino sem corpo e sem consciência e conhecimento do corpo, aspetos que se adquirem com o treino da dança e que se desenvolvem com o tempo (Wilson, 2009).

Quando considerados os eixos de atuação do GDD verificamos o reconhecimento central da Inclusão e da Dança, parecendo ir de encontro à conceptualização de *dança inclusiva* de Amoedo Barral (2002b). Demonstram consciência pelo trabalho que é realizado e responsabilidade pelo exercício de um papel, associado ao desempenho profissional de bailarinos. Parece existir o reconhecimento do direito à autodeterminação e à participação na sociedade (Nota, 2010; Soresi et al., 2008). A ênfase colocada na competência, na potencialidade está claramente patente na importância da preparação do espetáculo e no resultado artístico, ambicionando a profissionalização como bailarinos.

Encontramos ainda referência ao *Apoio* que o GDD permite, verificando-se que o trabalho com a família é procurado, facto que a literatura recomenda nos processos de desenvolvimento vocacional, especialmente com pessoas com necessidades especiais (Nota et al., 2007; Soresi et al., 2008). Quanto ao apoio *Terapêutico* este parece interligar-se com o trabalhar a pessoa na sua unidade, sendo a dança um processo que transcende o espaço da prática (Barnabé, 2001). Contudo, sem desvalorizar a importância deste tipo de apoio, no âmbito deste projeto a falta de recursos humanos limita, por vezes, as áreas terapêuticas de apoio, sendo o principal objetivo do trabalho realizado no GDD a produção e preparação de produtos artísticos (Amoedo Barral, 2001).

Finalmente, a referência ao *Valor Cultural* do grupo, ou seja, o GDD como agente de formação do público que assiste ao espetáculo e como forma de divulgação cultural da Região Autónoma da Madeira, permite-nos referir que o grupo pode ajudar a modificar crenças, contrariando a conceção tradicional de deficiência (Soresi et al., 2008; Whatley, 2007), assistindo a novas formas de conceber o corpo que dança (Kuppers, 2000; Ramos & Noronha, 2006; Teixeira, 2001) e esbatendo o que Whatley (2007) designa por "presunção da diferença", ou seja, o facto de o quadro de referência do espectador já existir antes de ver e espetáculo e de, muitas vezes ser pautado pela expectativa de observar a diferença ou formatado por preconceitos face à deficiência.

Após a análise do discurso dos participantes podemos afirmar que as suas perceções apontam para a operacionalização, no dia-a-dia do grupo, do que pressupõe a Dança Inclusiva, procurando a aplicação prática do conceito de inclusão de Sassaki (1995), conseguida através da performance artística em dança e não descurando a globalidade do indivíduo.

Conclusão

A realização deste trabalho permite-nos considerar que o GDD contribui para o desenvolvimento pessoal e vocacional dos seus bailarinos, assim como para a inclusão dos mesmos na sociedade.

A inclusão social é entendida como o processo através do qual a sociedade se adapta para poder incluir as pessoas com necessidades especiais e, em simultâneo, estas pessoas preparam-se para assumir papéis na sociedade (Sassaki, 1997). De uma forma mais específica, no GDD, este papel social é procurado no papel de bailarino, tendo como orientação do trabalho desenvolvido o conceito de Dança Inclusiva, descrito por Amoedo Barral (2002a, 2002b). Na procura pessoal de adaptação à sociedade alia-se a arte de dançar, onde se pretende que a imagem social da pessoa com necessidades especiais se vá alterando, de forma positiva, aos olhos da sociedade pelo reconhecimento da capacidade de assumir o papel de bailarino (profissional) numa companhia de Dança. Além disso, com o sistemático trabalho de preparação física, técnica e artística, procura-se a aquisição de competências e a alteração de comportamentos e conceções que permitam ao bailarino mais autonomia e maior inclusão nos diversos contextos de vida. Aqui temos a perceção da pessoa com deficiência com um corpo capaz (Kuppers, 2000; Zitomer & Reid, 2011) e a preparação para a integração no mundo do trabalho, neste caso através da dança, e com um papel de participação na comunidade (Soresi et al., 2008).

O contributo do grupo também pode ser pensado na mudança do olhar do público ao ser confrontado com bailarinos com deficiência em palco (Whatley, 2007). Apesar das mudanças de crenças da audiência é importante referir que não nos parece ainda possível reduzir a denominação de *Dança Inclusiva* para somente *Dança*. O diferencial parece ainda necessário e realçado, sobretudo como forma de valorização de uma linha de trabalho com sucesso. Aliás, relacionados com este aspeto surgem até alguns debates sobre a questão do tipo e nível de deficiência do bailarino para a sua integração num grupo de dança inclusiva, ou seja, se o nível de limitação apresentada não é visível é considerado demasiado "normal" e não permite a diferenciação esperada (Walker, 2012).

Este estudo constitui uma primeira abordagem de carácter exploratório sobre o impacto deste tipo de grupo na vida dos bailarinos. Novos estudos podem ser desenvolvidos utilizando, por exemplo, entrevistas individuais, apesar de os *focus groups* serem uma forma válida de recolha de dados (Borges & Santos, 2005; Zitomer & Reid, 2011), explorando trajectórias de vida individuais em função de diferentes variáveis como, por exemplo, da problemática apresentada, da faixa etária, ou do género, e analisando os projetos de vida futura. Poderia também ser interessante escutar os professores, os empregadores, os familiares, os colegas e os amigos dos bailarinos para melhor clarificação das mudanças percebidas e conseguidas a partir da participação no GDD na vida fora do grupo.

Atualmente, parece que o GDD, com o seu formato e práticas, traça um percurso em prol da inclusão, que se reflecte na vivência do quotidiano, contribuindo para ultrapassar barreiras e desencadear mudanças, nos bailarinos e na comunidade mais alargada.

Referências Bibliográficas

Alonso, M., & Bermejo, B. (2001). *Atraso mental*. Lisboa: McGraw-Hill.

Amoedo Barral, J. H. (1996). *Consciência corporal, dança, deficiência e sexualidade: Atitude interdisciplinar para a inserção social da pessoa com Lesão Medular Traumática*. (Dissertação de especialização não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte.

Amoedo Barral, J. H. (2001). "Dança e diferença: Duas visões. Dançando com a Diferença: A dança inclusiva" em S. Soter & R. Pereira (Eds.), *Lições de Dança 3* (pp. 181-206). Rio de Janeiro: UniverCidade Editora.

Amoedo Barral, J. H. (2002a). *Dança inclusiva em contexto artístico: Análise de duas companhias*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

Amoedo Barral, J. H. (2002b). "Dança inclusiva em contexto artístico ou dança "por enquanto" inclusiva" em A. Andries (Ed.), *Cadernos de Textos Educação, Arte, Inclusão* (Vol. 1, pp. 51-84). Rio de Janeiro:

UniverCidade Editora.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barnabé, R. (2001). *Dança e deficiência: Proposta de ensino*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Bellini, M. (2001). "Dança e diferença: Duas visões. Corpo, dança e deficiência: A emergência de novos padrões" em S. Soter & R. Pereira (Eds.), *Lições de Dança 3* (pp. 207-222). Rio de Janeiro: UniverCidade Editora.

Bertoldi, A. L. S. (2004). *A influência do uso de dicas de aprendizagem na percepção corporal de crianças portadoras de deficiência motora*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Borges, C. D., & Santos, M. A. (2005). "Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites" em *Revista da SPAGEST 6* (1), 74-80, http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rspagesp/v6n1/v6n1a10.pdf (consultado em 5 de Janeiro de 2011).

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Devillard, O. (2001). *A dinâmica das equipas*. Lisboa: Bertrand Editora.

Ferreira, E. L. (1998). *Dança em cadeira de rodas: Os sentidos da dança como linguagem não-verbal*. (Monografia de licenciatura não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Florianópolis.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica.* Lisboa: Monitor.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). "The interview: From neural stance to political involvement" em N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research (3rd ed., pp. 695-727).* Thousand Oaks: Sage Publications.

Garcia, L. (2009). *A dança oriental como forma de inclusão social: Um estudo de caso do Projecto "Sentindo e Dançando"*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Universitário de Lisboa ISCTE, Lisboa. http://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/2012 (consultado em 14 de Março de 2011).

Gervasio, A. H. (2012). "Toward a psychology of responses to dance performance" em *Research in Dance Education*, 13 (3), 257-278.

Kambarelis, G., & Dimitriadis, G. (2005). "Focus groups: Strategic articulations of pedagogy, politics, and inquiry" em N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research (3rd ed., pp. 887-907).* Thousand Oaks: Sage Publications.

Kuppers, P. (2000). "Accessible education: aesthetics, bodies and disability" em *Research in Dance Education*, 1 (2), 119-131.

Lee, B. A., & Newman, K. A. (1995). "Employer responses to disability: preliminary evidence and a research agenda" em *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 8 (3), 209-229.

Maciel, L. F., Camargo, A. C., & Junior, G. B. V. (2009). "Reflexões sobre a dança em cadeira de rodas, seus benefícios e contribuições na vida de deficientes físicos" em *Revista do Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida*, 1 (2). http://www.cpaqv.org/revista/CPAQV/ojs-2.3.7/index.php/Revista/article/view/18/17 (consultado em 11 de Outubro de 2012).

Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mayca, F. G. (2008). *Imagens e imaginação: O julgamento estético no Potlach grupo de dança*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Nota, L. (2010). "Career guidance for persons with disabilities" em M. C. Taveira, L. Faria, A. Araújo, J. C. Pinto, A. D. Silva, C.C.Lobo, S. Ferreira, M. Carvalho, M. Konigstedt, S. Gonçalves, & N. Loureiro (Eds.), *Integração e bem-estar em contextos de trabalho* (pp. 11-25). Minho: Associação para o Desenvolvimento da Carreira – APDC.

Nota. L., Ferrari, L., Solberg, V. S. H., & Soresi, S. (2007). "Career search self-efficacy, family support, and career indecision with Italian youth" em *Journal of Career Assessment*, 15 (2), 181-193.

Ramos, E. S., & Noronha, E. L. (2006). "Benefício da dança às pessoas com necessidades educacionais especiais_PNEE(s) com deficiência mental" em *Revista Electrónica Aboré*, http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/comunicacao/comunicacao_pesq/Erika%20Ramos.pdf (consultado em 10 de

Janeiro de 2011).

Santos, E. C. (2008). *Análise das racionalidades presentes em atividades formais de dança para pessoas com (d) eficiência: Um estudo de casos múltiplos em Salvador-BA*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Santos, E. C., & Coutinho, D. M. B. (2008, Agosto). "Pessoas com deficiência e dança: uma revisão de literatura" em *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 3 (1), 110-116.

Santos, R. C., & Figueiredo, V. M. C. (2006). "Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível" em *Pensar a Prática 6*, 107-116.

Sassaki, R. (1995). *Reabilitação baseada na comunidade*. São Paulo: Manuscrito do Autor. Não publicado.

Sassaki, R. (1997). *Inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho*. São Paulo: Manuscrito do Autor. Não publicado.

Silva, V. A. (2010). *Discurso do processo de inclusão na dança inclusiva: Estudo de caso "Dançando com a Diferença"*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

Silva, A. C. (2011). *Dança (inclusiva): O impacto do Grupo Dançando com a Diferença*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Madeira.

Simonassi, D. (2000). *A questão da dança para a pessoa portadora de deficiência física*. (Monografia de graduação não publicada). Universidade do Grande ABC, Santo André, São Paulo.

Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., & Solberg, V. S. (2008). "Career guidance for persons with disabilities" em J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 405-417). Dordrecht: Springer Science.

Teixeira, A. C. B. (2010, Janeiro/Junho). "Deficiência em cena: o corpo deficiente entre criações e subversões" em *O Mosaico – Revista Pesquisa em Artes*, 3, 1-9.

Teixeira, B. M. (2009). *A dançaterapia em contexto educativo*. (Dissertação de licenciatura não publicada). Escola Superior de Educação Jean Piaget / Arcozelo, Vila Nova de Gaia.

Vaz Serra, A. (2007). *O stress na vida de todos os dias* (3.ª ed.). Coimbra: Minerva.

Vieira, A. I. (1997). *Deste corpo que dança: O significado da dança para o indivíduo portador de lesão medular*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Walker, I. (2012). "Understanding disability studies and performance studies" em *Research in Dance Education*, 13 (3), 335-339.

Whatley, S. (2007). "Dance and disability: the dancer, the viewer and the presumption of difference" em *Research in Dance Education*, 8 (1), 5-25.

Wilson, M. (2009). "Dance pedagogy case studies: a grounded theory approach to analyzing qualitative data" em *Research in Dance Education*, 10 (1), 3-16.

Zitomer, M. R., & Reid, G. (2011). "To be or not to be – able to dance: integrated dance and children's perceptions of dance ability and disability" em *Research in Dance Education*, 12 (2), 137-156.

Zuchetto, A. T. (s.d). "A contribuição da dança nas aquisições de movimento e expressão dos deficientes visuais" em *Motricidade Online*, [sítio online], http://www.motricidade.com/index.php?option=com_content&view=article&id=186:a-contribuicao-da-danca-nas-aquisicoes-de-movimento-e-expressao-dos-deficientes-visuais&catid=51:necessidades-especiais&Itemid=90 (consultado em 09 de Junho de 2011).

Criatividade em Dança: Conceções, Métodos e Processos de Composição Coreográfica no Ensino da Dança

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Creativity in Dance: Conceptions, Methods and Choreographic Composition Processes in Dance Teaching

Ana Silva Marques
Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa
ana.silva@esd.ipl.pt

Madalena Xavier
Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa
msilva@esd.ipl.pt

RESUMO

Ao refletirmos sobre formação em dança, quer seja na sua vertente artística genérica (Educação Artística), ou na vertente artística vocacional (Ensino Artístico), em que se pretende atingir níveis mais avançados com o objetivo de formar profissionais de dança (Intérpretes/Criadores), não podemos deixar de abordar temáticas como a Criatividade em Dança e suas Conceções. Considerando que nestas vertentes de formação poderemos ter como objetivo final a criação intencional de objetos artísticos, parece-nos ainda essencial refletir sobre noções de corpo, movimento, métodos e processos de composição coreográfica e a sua relação com o contexto de uma prática artística atual.

Neste artigo, procuramos cruzar linhas de investigação distintas, que se estão a desenvolver em programas de Doutoramento, com o intuito de relacionar temáticas que consideramos fundamentais no âmbito da formação em Dança e cujo contributo permitir-nos-á atualizar as nossas próprias propostas de intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Dança; Criatividade; Conceções; Corpo; Composição Coreográfica

ABSTRACT

Thinking about dance training, either in its generic artistic approach (Artistic Education), the doing, the creating, the learning, the appreciating or on its vocational artistic approach (Vocational Studies) where the aim are advanced studies leading towards future dance professionals (Interpreters and choreographers), we have to look into themes such as Creativity in Dance from different points of view. Considering that in these different points of view, we can aim for the intentional creation of artistic objects it´s essential to articulate around themes as: body awareness, movement, methods and choreographic composition processes and their articulation with the present artistic practice.

On this article we cross distinct investigation lines which are developed in Doctoral Programmes, the objective being - to relate themes considered fundamental in Dance training which contribution will allow for the improvement of our own pedagogical intervention proposals.

Keywords: Dance; Creativity; Conceptions; Body; Choreographic Composition

Introdução

Ao dançarmos expressamos sentimentos, emoções e integramos o corpo, a mente e o espírito, numa forma essencial da expressão humana (McCutchen, 2006) que nos leva à transformação, à criatividade, à expressividade, à comunicação e à construção do "eu" e do mundo que nos rodeia.

Por conseguinte, e de acordo com Press e Warburton, "(...) creativity in dance encompasses all aspects of dancing and dance-making, from choreographing, to performing, to experiencing new bodily sensations." (Press & Warburton, 2007: 1273).

A Dança na Educação dimensiona-se em duas vertentes: a formação artística genérica, designada de Educação Artística, que se concretiza através de objetivos como fazer dança, criar dança, aprender acerca de dança, analisar e ver dança; e a formação artística vocacional, designada de Ensino Vocacional, em que os mesmos objetivos são desenvolvidos, a um nível mais avançado, com o intuito de formar profissionais de Dança (Intérpretes/Criadores) com as devidas competências exigidas pelo tecido artístico profissional contemporâneo.

Assim, e tendo em consideração que em todos nós existe um potencial criativo, é importante que o Ensino ofereça "(...) aos que sentem um apelo íntimo, uma vocação de entrega integral, uma quase profissão de fé nas artes (...)", a oportunidade para o fazer. Aos "(...) potenciais e vocacionados "artistas", desde uma idade sensível, variável conforme o indivíduo e a arte escolhida, se deva proporcionar uma pedagogia artística específica." (Santos, 1989: 30).

A Dança é um fenómeno complexo e abrangente, podendo ocorrer em contextos sociais, lúdicos, rituais, culturais, educativos ou terapêuticos. No âmbito deste artigo propomo-nos abordar e refletir sobre a Dança como forma de arte que tem por objetivo final a criação intencional do objeto artístico, a obra coreográfica, e que nesta perspetiva deve ser realizada por profissionais com a devida formação, implicando o domínio de técnicas que conduzam ao eficaz e eficiente cumprimento das suas funções. Neste sentido, devemos procurar atribuir importância a diferentes aspetos da formação dos profissionais de dança, nomeadamente através do domínio e desenvolvimento de determinadas *skills*, predominantemente motoras e específicas das técnicas de dança, acompanhadas igualmente de uma validade comunicativa, expressiva, estética e artística. Ou seja, "a good professional example demonstrates artistic and aesthetic quality in its composition and its performance" (Gray, 1989: 37), estando implícito nesta ideia a necessidade de definir currículos de formação numa perspetiva de evolução e adequação do Ensino da Dança à realidade atual desta prática artística.

Com esta reflexão sobre temáticas como a Criatividade e suas conceções, os modelos de Ensino da Dança e os métodos e processos de criação coreográfica, pretendemos estabelecer uma base de investigação que nos permita atualizar as nossas próprias intervenções pedagógicas. Assim, reconhecemos inequivocamente como um dos objetivos essenciais para a formação dos futuros agentes de intervenção em Dança, o desenvolvimento de competências criativas.

Parece-nos ainda fundamental que se compreenda que a Dança e a Criatividade devem ser aferidas, valorizando-se a vertente criativa no Ensino da Dança. Por outro lado, consideramos que os modelos ou estratégias propostos pelo professor e/ou artista, podem ou devem fazer refletir o seu "olhar" sobre a realidade das práticas artísticas atuais.

Criatividade no Ensino da Dança

Rudolf Laban (1879-1958), como autor de referência, abriu caminho para que a Dança passasse a ser um processo expressivo em construção, mediante a manipulação do movimento. Teoria esta centrada no sujeito e na qual o autor refere que a composição do movimento é comparável à linguagem: "(...) dance as a composition of movement can be compared with spoken language. As words are built up letters, so are movements built up of elements; as sentences are built up of words, so are dance phrases built up of movements." (Laban, 1976: 26). Quer isto dizer que o processo de composição depende de um conjunto de elementos de movimento, experimentados e praticados pelo intérprete, não havendo portanto um estilo ditatorial, sendo inicialmente uma combinação intuitiva dos diversos elementos em exploração, que, por sua vez, dará lugar a uma variedade ilimitada de passos e gestos, concretizados de forma cada vez mais consciente, e que posteriormente poderão ser organizados e estruturados coreograficamente.

Laban considera o movimento como um aspeto central, quer na educação genérica, Educação Artística, quer na educação para a arte, Ensino Artístico. Na sua obra "Modern Educational Dance" (1976), Laban apresenta as características e o contexto desta perspetiva, referindo que:

> The new dance technique promoting the mastery of movement in all its bodily and mental aspects is applied in modern dance as a new form of stage dancing and of social dancing. The educational value of this new dance technique can be ascribed to a great extent to the universality of the movement forms which are studied and mastered in the contemporary aspect of this art. (Laban, 1976: 9).

Neste contexto, considera-se igualmente que a Dança Moderna exige um ensino focalizado no entendimento e compreensão dos princípios do movimento, implicando uma nova conceção na forma de abordar a matéria de movimento, dirigida para a exploração e criação de movimento e seus elementos. Esta conceção, que se destaca do ensino tradicional da Dança, diferencia-se de um estilo definido na medida em que "(...) offers the possibility of systematically training the new movement forms by propounding at the same time their conscious mastery." (Laban, 1976: 11).

Laban defende a implementação da Dança no contexto escolar, na medida em que se estabelece que a Educação deve comprometer-se com alguns objetivos que considera fundamentais. O primeiro objetivo relaciona-se com o compromisso de que todos os alunos tomem "(...) conscious of some of the principles governing movement (...)" (Laban, 1976: 12), e o segundo objetivo demarca a preservação da espontaneidade do movimento, mantendo-a "viva" até à idade de sair da escola e até mesmo na vida adulta futura. Por último, e como terceiro objetivo, o autor propõe que a Dança deve fomentar o desenvolvimento da expressão artística no âmbito da arte do movimento, referindo-se para tal a dois pressupostos que considera determinantes: "One is to aid the creative expression of children by producing dances adequate to their gifts and to the stage of their development. The other is to foster the capacity for taking part in the higher unit of communal dances produced by the teacher (...)" (Laban, 1976: 12).

Os princípios defendidos por Laban conduziram ao reconhecimento da Dança como arte e à sua implementação na esfera educacional, na medida em que este defendeu que: "In schools, where art education is fostered, it is not artistic perfection or the creation and performance of sensational dances which is aimed at, but the beneficial effect of the creative activity of dancing upon the personality of the pupil." (Laban, 1976: 11-12).

Na linha de pensamento de Laban, Jacqueline Smith-Autard, considera que para além dos benefícios que a Dança pode trazer aos alunos "(...) may be guided into the realms of art and development artistic talents and aesthetic awareness." (Smith-Autard, 2010: 8). Sugere-se, por isso, a ideia de que através das experiências em Dança que incluam o fazer, o criar, o interpretar e o observar, numa vertente de formação artística genérica, se potencia o desenvolvimento de competências relevantes para a possível progressão profissional no âmbito das diferentes Artes.

Desta forma, Smith-Autard, em 1994, na sua obra *The art of Dance in Education* defende que a Dança na Educação desenvolve determinadas habilidades, fomenta o conhecimento e a capacidade de compreensão dos estudantes. A prática da Dança, através da resposta a determinados desafios de índole criativo, potencia ainda o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. Tal como Smith-Autard (1994), também na obra *Dance Education and Training in Britain* (1980) editada pela Fundação Calouste Gulbenkian (Vários: 1989), se refere que a Dança é considerada um elemento importante que permite o desenvolvimento do vocabulário de movimento, bem como a expressividade do mesmo. Por outro lado, o conceito de técnica é muito estreito e preciso nos seus objetivos, sendo necessário perceber que é a partir desta que o aluno adquire uma disciplina que irá permitir aliar quer as suas habilidades técnicas de movimento, quer as qualidades pessoais, com o propósito de se expressar artisticamente pela Dança.

Smith-Autard constrói o modelo da "Dança como Arte", também denominado de "Midway Model" ou Modelo Intermédio, com o intuito de articular o Modelo Educacional e o Modelo Profissional.

Segundo esta autora: "We cannot come to know and understand works of art first from the top of the head, and then downwards. Experience, feeling direct, particular, concrete comes first, intellectual analysis, perhaps later." (1994a: 35).

Neste modelo são aliados aspetos quer do Modelo Educacional quer do Modelo Profissional, modelos estes que se destacam a partir de características resultantes da evolução da História da Educação, tanto ao nível educacional quanto ao nível profissional.

O Modelo Educacional "(...) was derived from Rudolf Laban's ideas in the late 1940s and lasted as the consensus

practice until the early 1970s. The essential characteristic of his 'educational' model was its emphasis on the process of dancing and its affective/experiential contribution to the participant's overall development as a moving/feeling being." (Smith-Autard, 1994b: 2).

Desta forma, neste modelo é atribuída importância ao processo, sendo encorajado o desenvolvimento da criatividade, imaginação e individualidade, enfatizando a subjetividade a partir dos sentimentos de quem dança. Dos conteúdos devem fazer parte elementos e princípios que são explorados a partir da interligação entre aluno e professor numa relação pedagógica.

"The process model is appropriate for creative dance students in preschool through fifth grade. At the high school level, this model is use in improvisation and choreography classes (...)" (Kassing & Jay, 2003: 183). No entanto, é importante reconhecer que apesar do processo ser soberano relativamente ao produto, existe uma preocupação com o acompanhamento e qualidade do produto, pois "the process skills of the performance model are artistry, technique, focus, expression, and projection" (Kassing & Jay, 2003: 183).

O modelo profissional atribui importância ao produto no qual deve ser valorizado o treino técnico, com a finalidade de atingir determinada forma de Dança. Assim, o desenvolvimento da imaginação e o uso da criatividade podem ser desvalorizados, ou considerados menos importantes, em prol de um currículo que "(...) focus limits the dancer's training and exposure to other techniques and theories of movement" (Kassing & Jay 2003: 183).

Segundo Smith-Autard (1994a), o Modelo Intermédio não atribui maior relevância ao processo (Modelo Educacional) ou ao produto (Modelo Profissional). Ou seja, é um modelo educacional em que o processo de Dança deve resultar do movimento natural e expressivo, mas também do conhecimento e desenvolvimento de habilidades que promovam a pesquisa de novas formas de movimento, da aquisição de competências técnicas e estilos coreográficos.

Assim, o ensino da Dança deve passar primeiro pelo conhecimento do corpo, onde naturalmente começa por surgir a parte expressiva e criativa, contribuindo para o desenvolvimento da pessoa, e na qual está também implícita a interpretação estética e artística. Segundo Hinkley (em Wright, 2003: 94), "Dance is expressive and creative. It not only arouses our emotional consciousness but improves the intellectual faculties as our mind learns, receives impressions, selects, manipulates and solves problems." Smith-Autard (1994a: 24) considera igualmente "(...) the open-ended problem-solving approach is most readily association with creative dance compositions (...)" e interliga os processos de criação, execução e apreciação à atividade criativa em Dança.

Por outro lado, este modelo educacional requer conhecimentos acerca da disciplina da Dança e a compreensão dos significados culturais, "(...) pupils should become appreciative of the cultural meanings, artistic traditions, style and presentation of choreography in the theatre and of how such meanings, traditions and styles have developed." (Smith-Autard, 1994a: 35).

Sendo a Dança uma atividade criativa e multifacetada, torna-se importante reconhecer as suas diferentes dimensões possibilitando discussões claras acerca das características e capacidades criativas de cada aluno, pois "(...) a creative dance maker may not be creative as an improviser or as a movement performer." (Morris, 2005: 83).

Segundo Morris (2005), a criatividade apresenta fatores abrangentes que funcionam como uma sucessão de etapas, que podem ou não ser lineares: "(...) attentiveness; engagement, intent; and the material of discipline (...)" (Morris, 2005: 83).

Assim, "Creativity in dance can be understood both as a means to an end and an end in itself." (Warburton, 2009: 157).

"The Creative process is about experimenting with movement, movement exploration, and improvisation. It's hallmarks are creative dance for children, composition for all ages and choreography. It involves performing one's creation for feedback, eating, refining, and performing again". (McCutcher, 2006: 107).

Conceções de Criatividade em Dança

Segundo Marques (2011), ao longo da nossa vida, vamos desenvolvendo representações sobre o que nos cerca, que são o reflexo das nossas experiências, dos grupos a que pertencemos, das ações que experienciamos e dos juízos de valor que emitimos.

Para vários autores (Moscovici, 2003; Vala, 2006; Cabecinhas, 2004), as representações sociais estão no centro da influência e orientação das nossas ações e comportamentos, considerando o que sentimos e pensamos

sobre determinado assunto.

A representação que cada aluno e professor traz consigo acerca da criatividade influenciam com certeza a forma como interagimos, no sentido em que procurarão criar uma realidade que valide as previsões e explicações decorrentes dessa mesma representação (Moscovici, 2003).

Neste sentido, considera-se que "(...) a discussão sobre Criatividade poderá ser mais profícua quando sairmos das amarras teóricas e tivermos em consideração o que os professores e alunos pensam sobre o assunto (...)" (Marques, 2011: 25), até porque o próprio conceito de Criatividade não apresenta uma definição linear ou unívoca.

Sendo a representação social uma forma de pensar que organiza e orienta as práticas sociais, a maneira como se representa a Criatividade pode interferir na forma como o sujeito a realiza.

As *teorias implícitas* à criatividade e a conceção dos professores em relação a esta temática ganharam interesse por parte dos investigadores em meados dos anos de 1980. Dedicados a estas temáticas, Runco e Bahleda, com o artigo "Implicit theories of artistic, scientific, end everyday creativity" em 1986 e Sternberg com o artigo "Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom", de 1985, e o capítulo "A three-facet model of creativity" do livro *The nature of creativity—Contemporary psychological perspectives*, em 1988, são exemplos disso.

Os diversos estudos que temos encontrado, acerca destas temáticas, referem que os trabalhos de investigação que têm sido concretizados são relevantes. Considera-se, no entanto, que há necessidade de se continuar a investir, tanto devido à escassez dos mesmos, que se refletem num número reduzido em relação à conceção da criatividade propriamente dita, como no que respeita ao número limitado dos países que o desenvolvem (Áustria, Canada, China-Hong Kong, Chipre, Finlândia, Alemanha, Grécia, Índia, Roménia, Singapura, UK e USA). Essa perspetiva é dada de forma muito clara no artigo de Kampylis, Berki e Saariluoma (2009), "In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. Thinking Skills and Creativity", resultante de um estudo realizado na Finlândia, que nos mostra esses dados de forma sistematizada numa tabela na qual se pode verificar o título da investigação, ano de realização, o país em que se desenvolveu, o tipo de instrumento(s) utilizado(s), o tipo e número de participantes. Verificamos, assim, que entre os anos de 1997 e 2008 foram realizados 17 estudos relacionados com as conceções de criatividade e *teorias implícitas*.

Num estudo mais recente de Andiliou e Murphy (2010), no artigo "Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research", é-nos apresentado o número dos artigos de investigação publicados nas duas últimas décadas em diversas publicações de divulgação científica (Creativity Research Journal-5; Journal of Creative Behavior-4; Thinking Skills and Creativity-3; Advances in Psychology Research-1; Child Study Journal-1; Childhood Journal-1; Journal of Science Teacher Education-1; Roeper Review-1) em que nos são apresentados dados relativos ao autor, ano de concretização, propósito do estudo e tema central, país, grau de ensino, número de participantes, tipo de investigação, instrumentos utilizados e descobertas, que nos possibilita ter uma visão geral relativamente à temática, e mais completa e especifica no que respeita às características de cada um deles.

Grande parte dos estudos concluem que os professores vão tendo diferentes conceções de criatividade e, segundo Andiliou e Murphy (2010), existe uma ausência de modelos que permitam enquadrar o entendimento sobre as conceções de criatividade. Deste modo, e baseando-se em todas as publicações que fizeram parte integrante da sua investigação, estes autores determinam no seu estudo que a conceção de criatividade, por parte dos professores, assenta em três "âncoras".

A criatividade ligada à natureza da atividade (*Nature of Creativity*), em que o contexto de referência da atividade, a sua especificidade e a maleabilidade estão implícitos. A criatividade relacionada com os perfis e características dos indivíduos (*Creative Individual*), em que o conhecimento base e personalidade devem ser considerados. E a criatividade que deriva do ambiente de sala de aula (*Classroom Environment*), em que as atitudes e estratégias dos professores são importantes. Este pensamento conceptual é-nos apresentado por Andiliou e Murphy num quadro sistematizado com o título "Teachers' beliefs about creativity: the derived conceptual Framework" (Andiliou e Murphy, 2010: 214) em que estas ideias se apresentam de forma clara e organizada.

No que respeita ao desenvolvimento das investigações, têm sido utilizadas as abordagens metodológicas qualitativas e quantitativas, que têm revelado resultados que contribuem para a compreensão das crenças dos professores em termos de definições e atitudes de criatividade, além de irem dando algumas diretrizes da promoção da criatividade.

Podemos verificar que algumas investigações (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Diakidoy & Kanari, 1999; Diakidoy

& Phtiaka 2001) se centram no encontrar de definições de criatividade, por parte dos professores, fazendo o foco no uso de características pessoais, adjetivos, parâmetros ou orientações para definir criatividade, e em simultâneo, tentam perceber se esses critérios são necessários para a pessoa ser criativa.

No entanto, nestas investigações todos eles referem a importância de que se deve apostar em perceber de que forma essas conceções se aplicam no contexto educacional. Pois, e de acordo com Aljughaiman e Mowrer-Reynolds (2005: 32): "Steps must be taken to ensure that training and resources are provided for teachers at all levels of teacher preparation and practice, so that creative and regular students alike will have their Creative talents actualized." Diakidoy e Kanari (1999) concluem que os resultados encontrados indicam que os participantes dos estudos (estudantes/futuros professores) tendem a perceber a criatividade como uma habilidade geral que se manifesta primariamente no contexto da arte e referem que é necessário explorar as crenças acerca da criatividade com maior profundidade e perceber, deste modo, de que forma se estabelece uma relação entre as mesmas com a aprendizagem, com o conhecimento e, necessariamente, com as práticas de ensino. Segundo estes autores "(...) can provide a more solid basis for the planning of professional training experiences that will increase teachers' effectiveness in facilitating creativity, and, thereby, help reduce the discrepancy between school objectives and outcomes with respect to creativity." (Diakidoy & Kanari, 1999: 239).

De um total de 17 estudos, realizados entre o ano de 1991 até 2009, apenas 1 está relacionado com o Ensino da Dança que tenta compreender as conceções dos professores de dança quando ensinam com o intuito de desenvolver a criatividade. O estudo de Chappell (2007), com o título "The dilemmas of teaching for creativity: Insights from expert specialist dance teachers", assume-se como um estudo de caso. A amostra incide em 3 professores e considera que as vertentes que interagem no desenvolvimento da criatividade são a pessoa, o processo, um domínio criativo específico e o ambiente em que a tarefa é desenvolvida.

A autora apresenta a figura com a legenda "The interacting strands of the conceptual framework" (Chappell, 2007: 41) e explica que a mesma não é uma tentativa para testar ou desenvolver uma teoria acerca da Criatividade em Dança, mas sim apresentar uma forma de se compreender e inter-relacionar o contexto e o domínio criativo, demonstrando que foram usadas as variáveis pessoa e processo no âmbito das conceções dos professores nas abordagens que surgiram do trabalho de campo.

Considerou-se que os professores de dança e alunos têm a responsabilidade em serem ambos críticos das atividades criativas em dança e no final do seu artigo Chappell refere o seguinte em relação a níveis mais avançados de ensino: "(...) questions are being raised as to how to successfully identify and develop the creativity of talented future choreographers and dance artists without succumbing to the potential strictures of performativity focused assessment procedures." (Chappell, 2007: 54). Preocupação que está diretamente relacionada com o desenvolvimento do estudo de investigação de Marques (2011), sob a forma de projeto doutoramento, com o título *As Conceções pessoais da Criatividade em Dança dos professores e alunos do Ensino Artístico*.

Corpo, Pensamento, Movimento e Técnica

A complexidade do fenómeno da criação em Dança, através da diversidade das suas propostas, sugere-nos uma pluralidade de questões relacionadas com a definição de corpo, movimento, coreógrafo e intérprete, bem como das possíveis relações que estabelecem entre si. Na tentativa de sistematizar algumas características que nos permitem pensar sobre uma definição de Dança na atualidade, e mais especificamente no âmbito da Dança Contemporânea, deparamo-nos com uma primeira questão que tem marcado muitas das reflexões sobre esta prática artística, o binómio corpo/movimento. Uma das questões que frequentemente se coloca é a seguinte: A dança é movimento ou a dança é a presença do corpo? Estas duas dimensões, corpo e movimento, têm suscitado diversas reflexões em torno da definição de Dança e nomeadamente da Dança Contemporânea. Segundo Xavier (2010), referindo-se a John Martin, na obra *The Modern Dance* (1972):

> A convicção de Martin, de que a dança necessita de um profundo e rigoroso compromisso com o movimento, parece-nos resultar da sua ideologia modernista e do seu desejo de assegurar teoricamente para a dança uma natureza que a eleve definitivamente como arte autónoma. (Xavier, 2010: 17).

No âmbito deste artigo, não pretendemos refletir sobre uma definição de Dança como uma arte do corpo ou do movimento, parece-nos antes fundamental reconhecer a Dança, na sua atualidade, como arte que se concretiza através da relação entre corpo e movimento reforçando a profunda relação que lhe reconhecemos na construção das diversas linguagens ou formas de comunicação. Nesta perspetiva, reconhecemos a Dança como uma disciplina que pretende organizar o intervalo entre a ausência e a presença de movimento do corpo, e que possibilita a pesquisa e exploração de um corpo que se pretende específico e singular.

Louppe (2012), na procura de uma definição para esta prática artística, refere-se a um conjunto de ferramentas que nos revelam dois elementos fundamentais: em primeiro lugar o trabalho do corpo, o trabalho da dança para revelar o imaginário do corpo e conferir-lhe legibilidade, e em segundo lugar, mas não menos importante, o trabalho do pensamento, um pensamento que não é parasitário de nenhum outro saber. A autora refere-se ainda ao facto de no início do século XX se ter dado uma rutura que se revelou fundamental para as ciências humanas, para o pensamento político e filosófico, e que também exerceu repercussões fundamentais no âmbito da Dança. Uma nova proposta de corpo, em que se pretendia que este corpo e sobretudo que o corpo em movimento, fosse ao mesmo tempo sujeito, objeto e ferramenta do seu próprio saber, ou antes, que corpo e mente, fossem assumidas como duas dimensões do mesmo plano.

Nesta perspetiva, sublinhamos a ideia de que o corpo na Dança Contemporânea procura uma singularidade própria.

> A dança centrada na exploração e criação do movimento torna-se na sua própria modernidade, tal como Peter Sloterdjick a define, uma época e um modo de ser onde a cinética corresponde ao que "na modernidade há de mais real", assim o projeto da dança Ocidental também se torna cada vez mais aliado à produção e exibição de um corpo e uma subjectividade ajustada à execução desta mobilidade imparável. (Xavier, 2010: 18).

É ainda neste contexto que pretendemos sublinhar a importância de promover a necessidade não só de um trabalho do corpo e do corpo em movimento, mas também sobre o pensamento e disciplinamento do corpo, remetendo-nos inevitavelmente para o trabalho técnico e específico sobre este corpo que se pretende em movimento.

As técnicas de dança fazem normalmente parte integrante e fundamental na formação de um bailarino/intérprete de dança, permitindo-lhe ter contacto com diversos programas de ensino sistematizado. As técnicas de dança visam trabalhar e disciplinar o corpo, mas também dotá-lo de ferramentas que lhe permitam pesquisar e incorporar formas expressivas e comunicativas.

> In dance, we work now with a multiplicity of techniques: physical, improvisational, compositional and performative. The number of approaches open to us is unprecedented in the history of the art form. These questions which have motivated me are responses to having found myself sometimes overwhelmed. (Burrows, 2010: xii).

A questão da técnica é introduzida por Burrows (2010) pela afirmação de que os bailarinos/intérpretes trabalham de forma árdua e disciplinada. A técnica que um intérprete detém é útil, cumprirá os seus objetivos caso nos concentremos nela ou não, ou seja, a técnica é aquilo que precisarmos que seja para fazermos aquilo que quisermos fazer. A técnica terá a relevância que o coreógrafo entender necessária para concretizar o seu objeto artístico.

Apesar de ainda ser difícil definir algumas das mais recentes técnicas de dança contemporânea, que surgem muitas vezes da interceção de diferentes técnicas do corpo, estas começam a ser sistematizadas e ensinadas segundo metodologias próprias. As técnicas de dança contemporânea começam também a ter um reflexo importante na criação coreográfica contemporânea, nomeadamente na criação de "corpos" que se querem únicos. Charmatz e Launay (2011) afirmam que estes corpos têm uma qualidade própria.

> A classical dancer who practices yoga is no longer viewed as either a 'classical dancer' or a 'yogi', and you might think this paves the way form of creative work engendering a new approach to the body. But do you need to prove at all costs how topical your knowledge is? Do you need to prove you are not a clone produced by preexisting techniques? Do you need to demonstrate you are indeed (re)creating? (Charmatz & Launay, 2011: 96-97).

Sublinhamos, então, que o trabalho que se tem revelado através de percursos essencialmente singulares e que se afirma nas práticas coreográficas atuais, se reflete também sobre o trabalho técnico do corpo, bem como na definição das chamadas técnicas de dança.

Métodos e Processos de Criação Coreográfica

> O que é uma coreografia? É um conjunto de movimentos que possui um nexo, quer dizer uma lógica de movimento, próprio. (Gil, 2001: 81).

A Criação Coreográfica Contemporânea através da composição abarca uma multiplicidade de métodos e processos de construção que se distinguem entre si. A procura de uma lógica de movimento própria, tal como refere Gil (2001), e a forma como essa lógica é posta em prática, através de conceitos operativos e de determinados procedimentos coreográficos, difere de coreógrafo para coreógrafo.

> A singularidade das propostas coreográficas decorre, como tenho procurado demonstrar, das práticas artísticas que os criadores adoptam por considerarem mais adequada à expressão das suas visões do mundo e experiências, mas também da especificidade do contexto sociocultural, histórico e político em que desenvolvem o seu trabalho. (Fazenda, 2007: 153).

Na Dança, e mais especificamente na Dança Contemporânea, a definição estética de determinado trabalho, assim como o corpo através do qual comunica, são resultado dos conceitos e procedimentos adotados pelo seu criador durante um processo criativo complexo.

Neste contexto, entendemos a composição coreográfica como o conjunto de múltiplos métodos e processos através dos quais os coreógrafos se propõem manipular e organizar os diversos elementos da coreografia – movimento, espaço, luz, cenários e elementos cénicos, música e som, entre outros. Os procedimentos que influenciam e questionam a forma como se organizam os elementos de uma coreografia estão em constante pesquisa e inovação.

Dentro da diversidade que carateriza a Dança, e centrando-nos na Dança Contemporânea, destacam-se percursos essencialmente singulares, coreógrafos cujo trabalho se distingue pela forma particular como definem os seus modos de operar. As motivações e formas de abordar a criação em Dança, procurando a sua própria singularidade, têm múltiplas possibilidades.

A relação entre coreógrafos e intérpretes, através de pressupostos variados, envolve-se numa procura de novos modelos e procedimentos, baseados essencialmente numa forte relação de partilha.

Charmatz e Launay identificam a necessidade, independentemente do método e processo de trabalho e criação, deste dever ser planeado em profunda articulação com o intérprete, valorizando e potenciando ao máximo o seu contributo:

> There is no single method for working with performers. All have their merits as far as I am concerned: previously composed work, work proposed by others or by myself, work composed by two or three people or by a single individual. This reflection on what is at stake gives way to a great variety of rehearsal modes, to open modes that make the idea of a rough version acceptable. What is essential, however, is that the project be planned around the performers, as roles are not interchangeable. (Charmatz & Launay, 2011: 46).

Reduzir a coreografia a uma única definição é não compreender um dos seus mecanismos mais cruciais: resistir e reconsiderar anteriores conceções da sua própria definição. Parece-nos então fundamental adotar uma perspetiva de pensar a partir do que existe para reformular, recriar e reinventar novos modos de operar dentro dos processos criativos. Não há um modelo coreográfico, uma forma única de concretizar uma ideia em termos coreográficos. A dança contemporânea, através das suas práticas coreográficas, caracteriza-se pela sua diversidade de abordagens, pela sua definição instável e pela constante procura de novos caminhos e formatos de apresentação. Neste contexto de abertura, não nos parece possível, nem pretendemos, criar um padrão ou uniformizar procedimentos, entendemos antes a importância de reconhecer percursos essencialmente singulares, e, por isso múltiplos e diversificados.

> Choreography is a curious and deceptive term. The word itself, like the process it describes, is elusive, agile, and maddeningly unmanageable. To reduce choreography to a single definition is not to understand the most crucial of its mechanisms: to resist and reform previous conceptions of its definition. (Forsythe, 2011: 90).

Parece-nos, então, essencial que os modelos de ensino-aprendizagem da composição coreográfica se atualizem e

definam a partir da ideia de que é necessário desenvolver competências técnicas, artísticas e criativas nos futuros intérpretes/criadores contemporâneos.

Modelos de Ensino-Aprendizagem da Composição Coreográfica

No seu artigo, "Teaching choreography in higher education: A process continuum model", Jo Butterworth (2004) sugere um modelo designado de "espectro didático-democrático" em que é tido em consideração o papel de quem faz (o intérprete), quem orienta ou dirige (o coreógrafo), o que fazem, como fazem, que interação acontece e que resultado se obtém. Através deste estudo, Butterworth propõe a construção de um novo paradigma para o ensino-aprendizagem da coreografia no âmbito da formação superior. Baseando-se na lógica de que o currículo do ensino da coreografia no século XXI deve ser amplo e equilibrado, e que os estudantes irão beneficiar de um vasto leque de competências (*skills*), conhecimento e compreensão, que de forma pertinente lhes possibilitará uma perspetiva complexa e mutável da realidade artístico-profissional.

Materializando-se em cinco abordagens distintas do processo coreográfico, a lógica e estrutura do modelo proposto por Butterworth (2004) vai para além da sistematização sobre o ensino da coreografia e do seu contexto teórico, revelando-se também uma análise dos métodos e processos de Criação Coreográfica Contemporânea. Os elementos são colocados numa estrutura de trabalho flexível, organizada de forma a demonstrar o valor do ensino de alguns aspetos da coreografia através de uma abordagem que estabelece relação entre o didático, "Learn by showing" e o democrático, "Learning in a shared, cooperative, collaborative approach (...)". A definição do termo "didático" não se prende apenas com o elemento de instrução "Learn by showing", mas também se refere ao desenvolvimento das capacidades através das quais as competências são adquiridas pela prática, sendo esta a base da aprendizagem (Bruner, 1999: 10-12).

O modelo proposto pretende ser útil aos estudantes e tutores. Para os estudantes pretende ser uma forma de guiar a sua relação com a coreografia, promover a compreensão de uma panóplia de abordagens e ajudar a entender as diferentes possibilidades de relacionamento entre bailarino e coreógrafo, tanto ao nível artístico como social. Pretende ainda, sustentar a definição das suas preferências, a preparação dos seus percursos profissionais, o reconhecimento de necessidades específicas do mercado profissional e a aplicação de competências coreográficas, entendendo também a importância do contexto na criação em dança.

Para os tutores, a função do modelo proposto é apoiar na planificação e execução de um currículo coreográfico equilibrado, encorajando assim o desenvolvimento e extensão das práticas atuais. Pode ser aplicado de forma selecionada e em diversos contextos educacionais, como base para a criação de uma filosofia e um *ethos* de uma instituição em particular.

Um aspeto fundamental deste modelo é a noção de *slippage* (deslizamento) e *overlap* (sobreposição). Os cinco processos definidos neste espectro são todos considerados parte integrante das possibilidades de trabalho de um coreógrafo, e que tanto em termos profissionais como em contextos de ensino, podem fazer parte de um único processo de criação e construção de um trabalho coreográfico.

O estímulo particular desta pesquisa surge, segundo Butterworth, do ideal de Brinson: "(...) the thinking dancer and the thinking teacher – the enquiring teacher and dancer, the autonomous, self-responsible human being, the fully educated artist formed by the fully educated teacher (...)" (Butterworth, 2004: 47).

As abordagens especificadas no Modelo Didático-Democrático focam distintas formas de trabalhar, formas de passar conhecimento e experiências, bem como as situações que motivam a criação através de uma auto-direção e construção de novos desafios e caminhos coreográficos.

Da síntese do modelo de Butterworth designado de "Espectro Didático-Democrático", apresentado em "Teaching choreography in higher education: a process continuum model", através da Tabela 1, "The five choreographic process" (Butterworth: 2004: 55), destacamos a caracterização da relação estabelecida entre coreógrafo e intérprete e sua adequação aos modelos de ensino-aprendizagem. De seguida, apresentamos a sistematização proposta por Butterworth, relativamente aos cinco processos de criação coreográfica e aos aspetos atrás mencionados: no processo 1, o coreógrafo é identificado como *expert* e o bailarino como *instrument*, resultando desta relação um método de ensino caracterizado por ser *authoritarian* e à aprendizagem na

perspetiva de "conform, receive and process instruction"; no processo 2, o coreógrafo é reconhecido como *author* e o bailarino como *interpreter*, estabelecendo-se um método de ensino *directorial* e uma aprendizagem na perspetiva de "receive and process instruction and utilize own experience as performer"; no processo 3, o coreógrafo é considerado *pilot* e o bailarino *contributor*, o método de ensino é caracterizado por ser "leading, guiding" e a aprendizagem por ser "respond to tasks, contribute to guided discovery, replicate material from others"; no processo 4, identifica-se o coreógrafo como *facilitator* e o bailarino como *creator*, propondo-se nesta relação um método de ensino caracterizado por "nurturing, mentoring" e a aprendizagem por "respond to tasks, problem-solve, contribute to guided discovery, actively participate"; e por último, no processo 5, onde o coreógrafo surge como *collaborator* e o bailarino como *co-owner*, o método de ensino é caracterizado por "shared authorship" e a aprendizagem por *experiential*. "Contribute fully to concept, dance, content, form, style, process, discovery." (Butterworth: 2004: 55).

Na perspetiva de que é fundamental definir e refletir sobre linhas orientadoras, alguns princípios pedagógicos, que de forma objetiva consubstanciem a definição do ensino-aprendizagem da composição coreográfica, o contributo de Butterworth parece-nos fundamental, no sentido em que este aproxima de forma muito precisa os métodos de criação coreográfica contemporânea e os modelos de ensino-aprendizagem da composição coreográfica.

Danvenport (2006) no seu artigo "Building a Dance Composition course: An act of creativity" reflete sobre as estratégias adotadas na definição de um curso de composição coreográfica. Refere, como principal objetivo da maioria dos cursos de composição, a procura da novidade e invenção do movimento, sendo que, muitas vezes a valorização da criatividade não está contemplada na definição do curso. A autora afirma que historicamente a composição coreográfica está vinculada a um modelo de ensino "show-and-tell": que se concretiza na apresentação dos estudos de movimento efetuados e a sua crítica. Numa dinâmica saudável as aulas e a forma de ensino baseiam-se no apoio a esta estrutura, os estudantes aprendem a compor e a refletir sobre as suas composições. Este é um modelo comum no meio académico e em contextos de formações pontuais. No entanto, este modelo sugere um foco de atenção desviado, segundo Danvenport, centrando-se mais no produto e menos no processo criativo necessário para chegar à composição. Apesar de professores e estudantes reconhecerem a criatividade quando a veem em dança, muitos professores não a contemplam nos seus sistemas de ensino, a atividade de um processo criativo por si só requer um pensamento crítico. Não há um real investimento no trabalho sobre as premissas de um processo criativo que implica pesquisa e experimentação. Não há uma abordagem real à prática, no sentido de a praticar. Muitas vezes os estudantes iniciam um processo contraproducente. As características de uma aula centrada no produto, presume uma hierarquia em que o professor é o perito; o tempo dedicado à exploração do movimento e das ideias é insuficiente; foca-se demasiado no objetivo de concretizar propostas de composição, com o intuito de receber uma crítica positiva; pouco tempo dedicado à prática de processos que explorem a passagem de materiais improvisados para a sua composição; ritmo de aula previsível, pautado pela mostra e subsequente crítica. O professor de composição deverá projetar o seu curso de composição contemplando uma diversidade de métodos que facilitem o desenvolvimento do indivíduo, as suas habilidades e a sua capacidade expressiva.

Davenport propõe através do acrónimo C.R.E.A.T.E., a identificação de seis objetivos pedagógicos que considera fundamentais para a definição de um curso de composição coreográfica: *Critical reflection, Reason for dance making, Exploration and experimentation, Aesthetic agenda, Thematic integrity, Expression and experience*.

Nesta linha de pensamento encontramos ainda a reflexão de Larry Lavender (2006) que identifica aquelas que considera serem as operações básicas para o fazer dança, através do acrónimo I.D.E.A.

No seu artigo, "Creative Process Mentoring: Teaching the 'Making'", Lavender centra-se na reflexão que faz sobre o ensino-aprendizagem da composição coreográfica propondo a criação de um "processo criativo tutorial". O autor identifica os momentos que operam sobre o seu próprio modo de fazer dança, aqueles que normalmente o desafiam artisticamente, criando um modelo para o acompanhamento tutorial da criação em Dança. Refletindo sobre questões como o papel de um tutor num processo criativo. O modelo apresentado que se concretiza na sua proposta, I.D.E.A. – corresponde aos momentos chave que o autor reconhece nos processos criativos em dança – *Improvisation – Development – Evaluation – Assimilation*. Os conceitos desenvolvidos pelo autor assentam essencialmente na construção de um modelo que permite uma análise crítica que opere de forma construtiva na criação em dança.

> Rehearsal criticism is neither dance-centered nor

> artist-centered, it is rehearsal-process centred. While it may include references to sections, parts, or structures in the dance, or to the choreographer's artistic ideas, rehearsal criticism (and creative process mentoring in general) does not seek to shape the dance or steer the dance maker. Instead it seeks to help her to discover aspects of her creative process, her dance, and connections between them that she would have no other way of accessing. The mentor acts as midwife helping the artist "give birth" to her dance rather than as emergency room surgeon helping to "treat" its ailments or "mend" it wounds. (Lavender, 2006: 13).

Muitas vezes deparamo-nos com o facto dos estudantes de dança nas aulas de composição passarem grande parte do tempo a diagnosticar e a resolver problemas das danças que criam. O autor refere que depois de constatar este facto nas suas próprias aulas decidiu mudar o foco de atenção nas suas aulas de composição, alterando o foco que antes colocava do lado da "equação" da dança para o lado do fazer dança, passando a agir, como o próprio refere, como um "mentor criativo".

Sem dúvida que estas abordagens são muito importantes no sentido em que podemos englobar de forma sistematizada os agentes implicados nos métodos e processos de composição coreográfica, e dos quais destacamos a importância de valorizar inquestionavelmente a criatividade como um aspeto central na formação do intérprete criador contemporâneo.

A Dança, os seus contextos de formação e os investigadores devem assim perseguir e procurar consubstanciar a ideia de que: "Authentic dance learning is communication in action, intellectual, emotional and physical in nature, where mastery meets creativity." (Huddy & Stevens, 201: 164).

Conclusão

Ao refletirmos sobre formação em dança, qualquer que seja a sua vertente e objetivos, não podemos deixar de abordar temáticas como a Criatividade em Dança e suas Conceções. Considerando que nestas vertentes de formação (Educação Artística e Ensino Artístico) poderemos ter como objetivo final a criação intencional de objetos artísticos, nomeadamente através da concretização de obras coreográficas, parece-nos essencial refletir sobre noções de corpo, movimento, métodos e processos de composição coreográfica e a sua relação com o contexto de uma prática artística atual.

Assim, e de acordo com Marques, é necessário que seja desenvolvido "(...) um trabalho rigoroso, sistemático e consistente de forma a oferecer estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem que estimulem o desenvolvimento da criatividade dos alunos." (Marques, 2011: 29).

Tal como temos vindo a afirmar no desenvolvimento deste artigo, a formação artística em Dança concretiza-se no fazer dança, no criar dança, no aprender acerca de dança e em que o objetivo é ou poderá ser a criação/produção de um objeto artístico. O conhecimento, aprofundamento e atualização dos processos de ensino-aprendizagem devem ser uma constante, considerando importante que se procure especificidades nos métodos e processos de trabalho desta índole "(...) para que de forma mais objetiva, no futuro, possamos desenvolver propostas de intervenção singulares e baseadas no aprofundamento sobre o conceito de criatividade e estratégias para o seu desenvolvimento." (Xavier & Monteiro, 2012: 09).

Assim, esperamos com o desenvolvimento dos nossos trabalhos de investigação definir futuramente diretrizes pedagógicas que possam contribuir para a identificação de necessidades e potencialidades, visando a compreensão e promoção da criatividade em Dança e da aprendizagem efetiva dos alunos do Ensino de Dança.

Referências Bibliográficas

Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). "Teachers' conceptions of creativity and creative students" em *Journal of Creative Behavior*, 39, 17-34.

Andiliou, A., & Murphy, K. (2010). "Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research" em *Educational Research Review*, 5, 201–219.

Burrows, J. (2010). *A Choreographer's handbook* (1st ed.). New York: Routledge.

Butterworth, J. (2004). "Teaching choreography in higher education: a process continuum model" em *Research in Dance Education*, 5, 45-67.

Bruner, J. (1999). "Folk pedagogies" em J. Leach & B. Moon (Eds), *Learners and pedagogy* (pp. 4- 20). London: Paul Chapman.

Cabecinhas, R. (2004). "Representações sociais, relações intergrupais e cognição social" em *Paidéia*, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2004000200003&script=sci_arttext&tlng=es (consultado em Setembro de 2011).

Chappell, K. (2007). "The dilemmas of teaching for creativity: Insights from expert specialist dance teachers" em *Thinking Skills and Creativity*, 2, 39–56.

Charmatz, B. & Launay, I. (2011). *Undertraining – on a contemporary dance*. France: Les Presses du Réel.

Davenport, D. (2006). "Building a dance composition course: an act of creativity" em *Journal of Dance Education*, 6 (1) 25-32.

Diakidoy, I.-A., & Kanari, E. (1999). "Student teachers' beliefs about creativity" em *British Educational Research Journal*, 25(2), 225–243.

Diakidoy, I.-A., & Phtiaka, H. (2001). "Teachers' beliefs about creativity" em S. S. Nagel (Ed.), *Handbook of policy creativity: creativity from diverse perspectives* (pp. 13–32). Huntington, NY: Nova Science.

Fazenda, M.J. (2007). *Dança teatral: ideias, experiências, acções*. Lisboa: Celta Editora.

Forsythe, W. (2011). "Choregraphic objects" em Spier, S. (Org.). *William Forsythe and practice of choreography* (pp. 90-92). NY: Routledge.

Gil, J. (2001). *Movimento total: o corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Gray, J. (1989). *Dance instruction: science applied to the art of movement*. Champaign: Illinois, Human Kinetics Books.

Huddy, A., & Stevens, K. (2011). "The teaching artist: a model for university dance teacher training" em *Research in Dance Education*, 12 (2), 157-171.

Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). "In-service and prospective teachers' conceptions of creativity" em *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15–29.

Kassing, G., & Jay, D. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design*. Champaign: IL Human Kinetics.

Laban, R. (1976). *Modern educational dance*. London: MacDonald & Evans Ltd. (2nd Edition 1963, revised by Lisa Ullmann).

Lavender, L. (2006). "Creative process mentoring: teaching the 'Making' in Dance-Making" em *Journal of Dance Education*, 6 (1): 6–13.

Louppe, L. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.

Marques, A. S. (2007). *O Ensino artístico da dança em Portugal – Ao encontro das escolas vocacionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa.

Marques, A. S. (2011). *As concepções pessoais da criatividade em dança dos professores e alunos do ensino artístico*. Projeto de Tese de Doutoramento em Ciências da Educação não-publicado, Universidade Nova de Lisboa.

Mccutchen, B. (2006). *Teaching dance as art in education*. Champaigne Il: Human Kinetics.

Morris, J. (2005). "Creativity and dance: a call for balance" em J. C. Kaufman & J. Baer (Eds), *Creativity across domains: faces of the muse* (pp. 81-101). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. (5ª Eds). Petrópolis: Editora Vozes.

Press, C., & Warburton, E. (2007). "Creativity research in dance education" em Bresler, L. (Ed.) *International handbook of research in arts education* (Springer) (pp. 1273–1288). Liora Bresler, University of Illinois at Urbana-Champaign, U.S.A.

Runco, M. A., & Bahleda, M. D. (1986). "Implicit theories of artistic, scientific, and everyday creativity" em *Journal of Creative Behavior*, 20, 93-98.

Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Smith-Autard J. M. (1994a). *The art of dance in education*. London: A & C Black Publisher.

Smith-Autard J. M. (1994b). "Expression and form in the art of dance in Education- Dance and the Child International Triennial International Conference" em *Macquarie*, University Sydney Australia 12-20 July, http://www.dance-interactive.com/pubstore/199401.pdf (consultado em Setembro de 2011).

Sternberg, R. J. (1985). "Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom" em *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.

Sternberg, R. J. (1988). "A three-facet model of creativity" em R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives* (125-147). Cambridge: Cambridge University Press.

Smith-Autard, J. M. (2010). *Dance composition: a practical guide for teachers* (6th ed.) London, UK.: A & C Black.

Vala, J. (2000). "Representações sociais e psicologia social do conhecimento" em J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (457-50) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vários. (1989). *The arts in schools – principles, practice and provision*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Warburton, E. (2009). "Editorial" em *Research in Dance Education*, 10 (3), 157-159.

Wright, S. (2003). *Children meaning making and the arts*. Australian: Queensland University of Technology.

Xavier, M., & Monteiro, E. (2012). "(Re)pensar o ensino da composição coreográfica" em Macara, A., Batalha, A. P. & Mortari, K. (Ed.), *Corpos (Im)perfeitos na Performance Contemporânea* (203-210). Faculdade de Motricidade Humana.

Xavier, M. (2010). *O movimento do corpo disciplinado*. Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa.

Alguns Aspectos Históricos Conceptuais, Sociais e Musicais da Canção de Embalar

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Some Historical Conceptual, Social and Musical Aspects of the Lullaby Song

Isabel Castro
Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança
misa@ipb.pt

RESUMO

O fato de se encontrar em alguns locais do mundo referências às canções de embalar leva-me a reflectir sobre o seu valor e ação junto da primeira infância. Os cuidados maternais, implicando um conjunto de atitudes e sentimentos vários, possui universalmente momentos muito próprios, quase únicos, de contato entre a mãe e o seu bebé. Desta maneira, cantar canções de embalar inscreve-se na singularidade desses momentos propiciadores do estabelecimento da ligação entre mãe e a criança.

Neste artigo vou centrar-me no estudo da canção de embalar abordando quer a sua antiguidade e difusão por diferentes culturas, quer sobre algumas das características que fazem dela um género musical único com propósitos específicos.

Palavras-Chave: Canção de Embalar; Bebé; Género Popular; Tradição; Dados Históricos

ABSTRACT

The fact of finding in some places of the world references to lullabies leads me to meditate on its value and action on early childhood. Maternal care, implying a set of several attitudes and feelings, universaly possesses very own moments, almost unique, of contact between the mother and her baby. Thus, singing lullabies falls on the uniqueness of these moments that enable the establishment of the connection between mother and child.

In this article I will focus on the study of lullaby addressing both its antiquity and diffusion among different cultures, and some of the features that make it a unique musical genre with specific purposes.

Keywords: Lullaby Songs; Baby; Popular Genre; Tradition; Historical Data

Introdução

> Género vocal monofónico executado num andamento lento por uma mulher, no espaço doméstico ou privado, a fim de levar as crianças a adormecer (Neves, 2010: 220)[1]

As canções de embalar surgem mais ou menos em diferentes locais do mundo[2], como melodias que, mesmo utilizando palavras diferentes têm um significado idêntico. Desde o emprego de formas e estilos simples, até aos textos, este ato de cantar ao bebé apresenta-se com um objectivo que transparece da sua filosofia comum: adormecer o bebé. Como refere o autor Brakeley, e na tónica da apostura com que inicio este artigo, a canção de embalar apresenta-se como "um tipo de canção cantada pelas mães e amas de todo o mundo para persuadir os bebés a dormirem" (1950: 653, in Trehub, 1993a: 193)[3].

Este género vocal é normalmente cantado a uma voz (monofónico) e quase do domínio das mulheres (Castro, 2003: 85). O seu andamento lento, repetitivo, e apresentando um carácter rítmico simples fazem deste género popular um canto destinado ao apaziguamento dos bebés. Como salienta Porter (2000 in Rodrigues, 2005: 9) "a canção de embalar é uma canção vocal destinada a adormecer uma criança adoptando uma fórmula repetida".

Neste âmbito e neste trabalho irei reflectir, de forma geral, sobre a temática da canção de embalar. Procuro ainda apresentar alguns autores que ilustram e apontam no sentido de este género vocal, mais do que estar presente no decorrer da História, é uma prática universal e intemporal. E disto são testemunho os diferentes termos que surgem em distintos países e ao longo de séculos, para designar, canção de embalar. Sendo um género vocal de componente tradicional e de pertença da música popular, a sua transmissão efetuou-se através da oralidade. Este fato é provavelmente uma das razões da dificuldade em documentar determinados períodos históricos.

Nesta sequência, são apresentados, neste artigo, alguns exemplos documentais, no sentido de testemunhar, como disse, a existência da canção de embalar desde tempos imemoráveis na vida humana como uma prática exclusivamente destinada aos bebés.

Enquadramento Conceptual

> Como peça vocal, é encontrada na música folclórica de todos os países e na música erudita de todos os períodos (Sadie, 1994: 553)[4]

Os distintos termos que surgem para designar o mesmo sentido para canção de embalar, cantar ao bebé, dão ênfase e engrossam a assumpção de ancestralidade deste género musical, reforçando a sua existência em diferentes pontos do mundo. Permitem ainda perceber que o ato de cantar ao bebé, canções de embalar, se identifica como uma prática de raiz popular e de certa forma do foro íntimo dos cuidados prestados ao bebé.

A canção de embalar, enquanto música tradicional pertence a uma cultura popular, cuja raiz, assenta na tradição oral. Como reforça Lambea (citado por Resende, 2008: 6) a música tradicional é, na maior parte das vezes anónima, e transmitida oralmente. Por esta razão, os hiatos temporais e a falta de dados históricos dificultam, quantas vezes, a sistematização e descrição mais alargada, de forma a ilustrar a existência de canções de embalar em distintos períodos da História.

Mesmo sentindo esta limitação vou tecer algumas considerações sobre esta prática de cantar ao bebé canções de embalar, em diversas épocas e países iniciando no período a que se reportam os primeiros testemunhos[5] disponíveis.

Nem sempre, nas diversas épocas e ao longo da História das civilizações, o bebé foi considerado, nas famílias do ocidente, da mesma maneira que atualmente. Antes do século XIX, o bebé era relegado quantas vezes, para segundo plano, considerando-se o pequeno ser, apenas reativo aos

1 Neves, Rosa Clara (2010) "Canção de Embalar, Canção". Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX. Temas e Debates. Círculo de Leitores. 1.ª edi. A-C. p.220.

2 Para Thompson as "canções de embalar são semelhantes em todo o mundo" (1984:42). Na revisão da literatura, a maioria dos autores consultados acentuam a tónica de que as canções de embalar surgem em todo o mundo. Penso ser mais prudente referir que existem canções de embalar em diferentes partes do mundo, dado que há culturas nas quais esta prática de fato não é comum.

3 Tradução livre.

4 Este género de música tem sido muitas vezes adaptado para outros instrumentos musicais, nomeadamente para o piano, surgindo peças como, por exemplo, as berceuses de Chopin (1810-1849), Dvorák (1841-1904), Balakirev (1837-1910), Casella (1883-1947) e Moeran (1894-1950).

5 Esta reflexão será breve já que apenas pretendo dar conta da ancestralidade e universalidade da canção de embalar. Sobre a análise das origens e evolução, quer musical, quer antropológica ou etnomusicológica, das canções de embalar em Portugal, acredito que em outro trabalho de natureza semelhante, possa ser realizado, até porque os elementos existentes, carecem de maior sistematização e abrangência à escala nacional.

cuidados maternos[6] e como refere Dionísio (1998:7) "sem interesses nem emoções, na letargia própria da estreiteza de uma vida confinada ao sono e à mama".

Também o nascimento, na grande parte das civilizações do mundo, antes do século XIX, significava clausura do bebé e da mãe. O bebé não podia ser visto, nem ouvido, sendo colocado em espaços reservados nos quais houvesse pouca estimulação, pouca luz e o menor ruído possível. "Na Jamaica, por exemplo, a criança acabada de nascer permanece em reclusão com a sua progenitora durante nove dias, janelas e persianas da casa bem fechadas (...)" (Lopes dos Santos, 1990: 131). Curiosamente, os rituais ligados ao nascimento e pós-nascimento que, implicando um período de resguardo da mãe e do bebé, estavam ligados às preocupações da morte, dos maus-olhados e demais acontecimentos perturbadores (Joaquim, 1983) são expressos também nos textos das canções de embalar. No entanto, progressivamente, o bebé deixa de ser entendido como um ser "indiferenciado, anobjectal e sem percepção diacrítica" (Hartman, 1958; Kahn, 1963; Spitz, 1965, in Lopes dos Santos, 1990: 78) e, por volta dos anos sessenta, do século vinte, a concepção de infância estava já claramente alterada.

Ao longo da História, existem testemunhos reveladores de quanto um bebé pode despertar momentos únicos de ligação afectiva. Alguns desses momentos passam pelo ato de cantar ao bebé, para o tranquilizar de algum mal físico, para o acalmar do seu choro ou para o adormecer simplesmente. Neste sentido, como reforça Castro: "As canções de embalar parecem (...) emergir como um bom marcador dos momentos de dormir" (2004: 90). Um curioso indicador sobre essa prática de cantar ao bebé remonta aos antigos povos da Suméria, através de um documento em escrita cuneiforme, do ano 1400 a.C. (Kilmer e colaboradores, 1976, citado por Trehub *et al*, in Deliège, 1997). A sua estrutura baseada numa escala diatónica[7] e uma relação próxima de frequência entre as notas imprimia-lhe um carácter simples, idêntico também à forma de uma canção de embalar (Trehub *et al*, in Deliège, 1997; Trehub *et al*, 1997). Diversos indícios, provindos de estudos antropológicos, revelam que a canção de embalar é um género musical próprio de distintas culturas do mundo, desde o Vietname, passando pelos povos do Afeganistão, Colômbia, até aos Índios da América do norte (Trehub, 1993 a e b). Também da África nos chegam testemunhos da existência de canções de embalar (Vasconcelos, 1907). O trabalho realizado por Leite de Vasconcelos (1907)[8] fornece elementos para a elaboração de uma resenha histórica, no qual se testemunham as marcas deixadas em diversos povos do mundo, acerca de uma forma original de cantar ao bebé. Os termos encontrados para designar a *canção de embalar*, além de apresentarem um objectivo idêntico, têm a mesma significação em quase todo o mundo (independentemente de os processos e maneiras de cuidar do bebé, nos momentos de o adormecer, poderem ser diferentes)[9], o que acentua ainda mais a ternura e perenidade do ato.

Vou de seguida passar à exposição de alguns desses fatos: por exemplo, na antiga Grécia, surgem termos que já significam "adormecer ao som de cantigas" (Vasconcelos, 1907: 3). Provavelmente, o momento de adormecer o bebé era importante, bem como a escolha da canção para esse efeito, até porque existia a concepção geral de que a música podia influenciar o estado de espírito de quem a ouvia (Abeles e colaboradores, 1995). Como alude Abeles, citando Platão: "Literature, music, art [...] have a great influence on character. The aim of "musical" education is to inculcate rhythm, harmony and temperance of the soul, and thus develops good moral character" (República, livro III, in Abeles et all, 1995: 4)[10].

Quer dos gregos, quer dos romanos chegaram algumas práticas ligadas ao sono como, por exemplo, o colocar objectos[11] nos braços dos bebés, para ficarem protegidos durante este período (Vasconcelos, 1907)[12]. No entanto, os gregos deixaram mais testemunhos que indicavam a existência de práticas de cantar ao bebé. Já a tradição latina ficou registada a palavra *lallare* (com as derivações em *llallus*, *lallum* e *lalli*), encontradas em canções italianas, bem como *nanna* (com derivações como *ninna*; *ninna-nanna*; *ninne-nanne*)[13] e que resultaram, nalguns alguns países, em adaptações para

6 Sobre o valor e significado dos cuidados maternos e familiares, em torno do nascimento e do bebé, entendo não dever fazer demasiadas considerações, neste artigo.

7 Segundo Stephan: "consta da divisão da oitava em cinco tons inteiros e dois meios-tons, um dos quais se encontra a seguir a dois tons e outro a seguir a três" (1978: 420).

8 Suporto-me dos elementos reunidos pelo autor, ao longo de anos de investigação, como uma das fontes que atestam a universalidade e ancestralidade das canções de embalar, concepção esta também partilhada por Trehub (et al, 1993 a, 1993b) e Trainor (1996). Note-se, no entanto que o autor apresenta, em algumas situações, apenas os locais nos quais se encontraram vestígios desta prática, não referindo nem datas, nem os materiais de suporte (textos escritos, estatuária, pintura, entre outros). Remete, desta maneira, para outras fontes literárias, nas quais eventualmente obteve os diferentes dados.

9 A maneira como um bebé é adormecido (no colo, no berço, em invólucros que podiam ser colocados às costas de quem o transportava, no leito dos pais, entre outros costumes), varia de País para País e mesmo de região para região (Trehub *et al*, 1993b). A prática de cantar ao bebé existia em diferentes regiões do mundo.

10 "Literatura, música e arte [...] têm uma grande influência no carácter. O objectivo da educação 'musical' é inculcar ritmo, harmonia e temperança à alma, e assim desenvolve-se um carácter de boa moral" (República, livro III, in Abeles et all, 1995: 4) (tradução livre).

11 Guardo ainda, como recordação, uma pulseira (feita de pequenas contas coloridas, colocadas num arame) que me deu a minha avó paterna e que havia sido utilizada para colocar no braço de meu pai, quando nasceu. Esta prática parece que era comum quando nasciam bebés (em Linhares de Ansiães, freguesia do concelho de Carrazeda de Ansiães).

12 Este pedido de protecção ao bebé, durante o sono, será um dos temas encontrados nos textos das canções de embalar.

13 Estas palavras e a sua definição foram encontradas nos versos das canções de embalar, já desde os séculos XIII e XIV (Vasconcelos, 1907), disseminados por toda a Itália.

diversas canções de embalar, como um vocábulo de fim de frase. É o caso de canções de embalar das terras de Miranda do Douro, nas quais se encontra a palavra *ro-ró* (Mourinho, 1984: 219), ou de algumas melodias existentes no concelho de Resende, onde se usa a palavra *nanna* e *ru-ru* (Bonito, 1957: 90). Estes termos, segundo os autores referidos, têm uma função peculiar de *arrulhar*, de induzir ao sono, uma vez que era cantados numa intensidade suave: "significa aconchegar e aquecer as crianças ao collo, cantarolando ó-ó ó-ó" (Vasconcelos, 1907: 17). Outros autores vão ao encontro destas afirmações, referindo: "Indeed, humming and common nonsense syllables such as loo-loo, lulla, ninna, nanna, bo-bo, do-do, and other untranslatable vocables pervade the lullabies of very diferent language groups (Brakeley, 1950; B.Cass-Beggs e M. Cass-Beggs, 1969; Brown, 1980, in Trehub, 1993a: 194)[14]. Também na Idade Média, em regiões francesas, os termos *berceuses*, *bresarella* e *endormeuses* denotam práticas de cantar ao bebé (Vasconcelos, 1907: 7). Aparecem referências, em documentos escritos e da mesma época, da existência de termos e canções, aludindo ao tema sobre o qual tenho vindo a tecer algumas reflexões, nos seguintes países: Alemanha, Suíça, Bélgica, Holanda, Inglaterra, Espanha, Polônia, Rússia, Roménia, Bulgária, Suécia, Dinamarca, Finlândia (Vasconcelos, 1907). O mesmo autor aponta para o fato de se terem encontrado vestígios antigos de canções de embalar em regiões da África, América e Oceânia.

Vou enunciar alguns vocábulos recorrentes nas canções de embalar que as designam e identificam, em cada país (de forma geral):

Alemanha: *Wiegenlieder* e *Schummerlieder*; Suíça alemã: *Das Kind*; Bélgica: *berceuses*; Holanda: *Wiegelied* e *Wiegezang*; Espanha: *coplas de cuna* ou *nanas*; Inglaterra: *lullaby*; Polônia: *pioska dla dzieck W Kolebce*; Rússia: *Kolybélhnaia piecnh*; Roménia: *leágan*; Bulgária: *liulkova piesen*; Suécia: *vaggvisa*; Dinamarca: *Vuggevive*; Finlândia: *vaggsang* ou *vaggvisa*; França: berceuse; Itália: ninne-nanne; Suécia: lula; Inglaterra e Estados Unidos: lullaby; Japão: konoruita; Brasil: acalanto; Portugal: *canção de embalar*, *canção de berço* (ou utilizando para título da canção, algum dos vocábulos que terminavam os fins de versos, como por exemplo: *nana*, *ru-ru*, *ro-ró*).

Como Portugal sofreu a influência de diferentes povos, também já existem canções de embalar desde a Idade Média. Neste sentido Bonito (1957: 90), apresenta uma canção de embalar que data do século XIII e consta do folclore Duriense. Outros exemplos, referidos por Vasconcelos, datam do século XVI e seguintes, conservando-se entre nós, pelas diversas regiões do País, em monografias elaboradas por estes e outros autores que, cuidadosamente, foram recolhendo e compilando este tesouro da cultura popular portuguesa. Como reforça Neves: "Embora grande parte do repertório tenha adquirido uma dimensão nacional, existem exemplos com características musicais e literárias regionais" (2011: 220).

O estudo, recolha e análise do repertório de tradição oral, realizado por Schindler (1991) revela a existência de uma similaridade das canções populares espanholas e portuguesas (nomeadamente das canções de embalar) muito antes da definição das fronteiras actuais. Alonso (in Schindler, 1991: 95)[15] refere "En todo caso el interes de la obra *Folk Music and Poetry of Spain and Portugal* es extraordinário, por ser una aportación muy amplia y muy temprana al conocimento de la música popular de tradición oral de una buena parte del Noroeste de la Península Ibérica".

A canção de embalar, enquanto género musical, enraizou-se ao longo de séculos, nas famílias e também por esta razão é intemporal. No entanto, segundo alguns autores, esta modalidade da cultura popular sofreu modificações e, presentemente, cantar junto do bebé, para o adormecer, tem-se diluído. O recurso fácil e rápido aos meios técnicos (CD's, rádios, a televisão, diversos objetos, como caixas de sons electrónicos e outros), foi substituindo o encanto apaziguador da voz materna. Como salienta Hargreaves: "A muchos padres y madres de recién nacidos les urge encontrar, por una cuestión de interés práctico, qué sonidos pueden calmar el llanto. Estos padres constituyen un ansioso y desvelado público consumidor de casetes de ruidos sibilantes, de ruidos de agua y viento de la playa, y de ruidos domésticos cotidianos tales como motores, lavarropas y aspiradoras, promocionadas como los ruidos que hacen dormir a los bebés" (1998: 74)[16]. Para Gordon (2000: 308) é importante que se continue a cantar e cantar canções de embalar ao bebé, com a voz, uma vez que "nunca mais elas terão uma oportunidade semelhante para desenvolver o seu vocabulário

14 "De facto, sílabas sussurrantes e frequentemente sem sentido como loo-loo, lo-lo, lulla, ninna, nana, bo-bo, do-do, e outros vocábulos sem tradução infiltram-se nas canções de embalar de diferentes grupos de linguagens" (tradução livre).

15 "Em todo o caso o interesse da obra Folk Music e poesia de Espanha e Portugal é extraordinário, por ser uma abordagem muito ampla e muito antecipada do conhecimento da música popular de tradição oral de boa parte do Noroeste da Península Ibérica" (tradução livre).

16 "Muitos pais e mães de recém-nascidos têm urgência em encontrar, por uma questão de interesse prático, que sons podem acalmar o choro (do bebé). Estes pais constituem um ansioso e (cuidadoso) público consumidor de cassetes com ruídos sibilantes, ruídos de água e vento da praia, e de ruídos domésticos quotidianos tais como motores, máquinas de lavar a roupa e aspiradores, promovidos como ruídos que fazem dormir os bebé" (tradução livre). Note-se a alteração que acontece da palavra som, na primeira frase, para ruído, nos momentos vários da frase seguinte.

auditivo e, em resultado disso, mais tarde terão dificuldades para desenvolver um vocabulário de canto e entoação".

A partir dos anos setenta, aproximadamente, há um crescente surgimento de novas e mais canções associadas ao apaziguamento do bebé. Se até então as canções de embalar eram normalmente transmitidas oralmente, este género musical ganha novo impulso com mais temas que são lançados no mercado, passando a ser transmitidas e difundidas discograficamente. Por um lado, este passo permite a divulgação deste género musical no âmbito da "música popular portuguesa e da música para a infância" (Neves, 2011: 220), por outro assiste-se a uma perda generalizada da canção de embalar mais tradicional, enquanto prática que ilustrava um cenário de grande intimidade e amor da mãe e do bebé.

Aqui julgo interessante referir o contributo dado por autores como José Afonso e outros para a manutenção da canção de embalar, sendo já apresentadas composições e orquestrações mais elaboradas. Autores mais contemporâneos fizeram gravações notáveis deste género musical, com um reportório original muito variado e destinado aos mais pequenos. Exemplo deste tipo de trabalhos é o CD com canções de embalar apresentando temas interpretados por Sara Tavares, Rui Veloso, Jorge Palma, Janita Salomé, entre outros, intitulado "Canções de Embalar" com letras e música de Nuno Rodrigues.

Mas há também, no decorrer do século vinte, um recurso às canções de embalar mais tradicionais e que são adaptadas para interpretações coralísticas. Refiro-me ao trabalho conjunto realizado pelo Coro Juvenil, Coro de Câmara, Orquestra de Instrumentos d`Arco, Fundação Musical dos Amigos das Crianças no qual, apresentam, entre outros temas, "Dorme, dorme meu menino" uma canção de embalar da região de Viseu e que, neste projeto, teve a direcção de Jos Wuytack.

É ainda de salientar, neste contexto, a eternização de algumas melodias, na música erudita, como por exemplo a canção de embalar de Brahms publicada no ano de 1868 pelo compositor Johannes Brahms com o título original de Wiegenlied: Guten Abend, gute Nacht, Op. 49, No. 4.

Desta maneira, parece-me que as canções de embalar, estando presentes em distintos períodos do ser humano, passam de um ambiente intimista, de mãe e bebé, para o âmbito público, num produto musical audível e comercializado.

Apesar de, neste artigo, fazer uma breve abordagem à temática das canções de embalar, entendo que existe ainda um vasto caminho a percorrer em distintas vertentes, nomeadamente: no conhecimento e efetiva pesquisa generalizada das canções de embalar do património nacional; em trabalhos de pesquisa que observem como este género musical influenciou e influencia, por exemplo, o comportamento[17] dos bebés; em estudos de forma perceber o comportamento dos bebés quer no período de adormecimento e sono, quer em diferentes aspectos cognitivos e emocionais; ou em estudos que se debrucem sobre o ambiente social e as canções de embalar.

Neste sentido, provavelmente seria importante também alargar este estudo no campo de outras áreas do conhecimento como por exemplo à Etnomusicologia ou à Psicologia da Música de forma mais concreta e transversal. O artigo que agora apresento, ainda que de forma sintética, é fruto de um estudo que conclui em 2003 (Castro, 2003) e que fez a ponte entre a Música e a Psicologia, no qual se apontava, de entre diversos aspetos e assuntos, para os efeitos da audição de canções de embalar, em bebés, no período de sono. No mesmo trabalho foram também apresentados estudos comparativos sobre a percepção musical dos bebés quando em presença de uma canção de embalar ou de outro género musical.

A pesquisa Etnomusicológica pode ser uma mais valia para enriquecer este e outros trabalhos, porque permite "the study of music in culture" (Nettl, 2005: 7). Ou seja, possibilita compreender a música de um povo entrando na sua cultura. Permite compreender as razões que levam as populações, as pessoas, a cantar, neste caso, canções de embalar. Isto porque, e como refere Blacking (1974:8), "music is a form of comunication, and that in a common cultural context specific musical sequences can evoke feelings that are fearful, apprehensive, passionate, patriotic, religious, spooky, and so on[18]."

Neste sentido acredito que o enfoque da Etnomusicologia, nestes estudos, permite analisar, para lá da componente e estrutura musical, da canção de embalar, e centrar o seu objetivo nos significados sociais que a mesma provoca.

17 Sobre o estudo do comportamento de bebés expostos à audição de canções de embalar reporto para: Castro, Maria Isabel Ribeiro de (2003). *Cantar aos bebés – das práticas de cantar durante a prestação de cuidados e dos efeitos de uma canção de embalar no sono dos bebés*, tese de Mestrado. Universidade do Porto – Faculdade de psicologia e Ciências da Educação.

18 "a música é uma forma de comunicação, e que, em um contexto cultural específico e em presença de determinadas sequências musicais podem evocar sentimentos como o medo, a apreensão, a paixão, o patriotismo, a religiosidade, o susto, e assim por diante" (tradução livre).

Conclusão

Não querendo tornar fastidiosa esta abordagem creio, no entanto, que ilustro, de uma forma perfunctória, a importância da canção de embalar como forma de adormecer o bebé. Penso que fica ainda expresso que este é um género musical que faz parte do repertório popular tradicional e que existe em distintos locais do mundo e em diferentes épocas. Os testemunhos, chegados até nós, a partir dos termos encontrados em diferentes partes do mundo, sobre canção de embalar, indicam não só a sua existência, como ainda reforçam estas terem sido utilizadas no ato de cantar ao bebé. Ou seja, cantar canções de embalar era uma prática integrada quer na vida familiar, quer na cultura popular, o que leva a acreditar tratar-se de um género musical com carácter especial disseminado em diferentes regiões do mundo. Como salienta Vasconcelos (in Bonito, 1957: 71) "fica entretanto plenamente provado a antiguidade das nossas canções de berço e a importância que elas têm para o conhecimento do povo português, que aí deixa entrever caracteres morais, aptidões artísticas, operações psicológicas, linguagem, usos, crenças e sentimentos".

Por último, refiro o fato de as canções de embalar apresentarem também características, na sua estrutura musical, únicas que as torna num género de música apreciado e facilmente identificado por muitos, mesmo quando não apresenta texto, podendo ser interpretado com simples monossílabos, que no caso, são extremamente significativos e cheios de momentos de ternura.

Referências Bibliográficas

Ables, H.F.; Hoffer, C.R.; Klotman, R.H., (1995). *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer Books, 2.ª edição.

Blacking, J. (1974). *How musical is man*. United States: University of Washington Press.

Bonito, R. (1957). *Cancioneiro de Resende*. Douro Litoral: Edição da Junta de Província do Douro Litoral.

Castro, M. I. (2003). *Cantar aos bebés – das práticas de cantar durante a prestação de cuidados e dos efeitos de uma canção de embalar no sono dos bebés*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciência de Educação – Universidade do Porto.

Castro, M. I. (2004). "Cantando para adormecer" em *Revista Música, Psicologia e Educação (CIPEM)*, (6), p. 89-99.

Deliège, I.; Sloboda, J. (1997). *Perception and cognition of Music*. United Kingdom, Psychology Press.

Dionísio, M. G G. F. (1998) *A organização dos comportamentos de vinculação na criança com alterações neuromotoras*. Tese de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto.

Giacometti, M. (1981). *Cancioneiro popular português*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hargreaves, D.J. (1998). *Musica y desarrollo psicologico*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Joaquim, T. (1983). "Dar à luz – Ensaios sobre as práticas e crenças da gravidez, parto e pós-parto" em *Portugal*. Publicações Dom Quixote.

Lopes dos Santos, P. (1990). *Papel dos factores da interacção Mãe-filho no crescimento somático do recém-nascido*. Tese de Doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Mourinho, A. M. (1984). *Cancioneiro tradicional e danças populares Mirandesas*, 1.º vol.

Nettl, B. (2005). *The study of Ethnomusicology: Thirty-one issues and concepts*. Urbana, Chicago: University of Illinois Press.

Neves, R. C. (2010). "Canção de Embalar, Canção" em *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX*. Temas e Debates. Círculo de Leitores. 1.ª edi. A-C. p.220.

Resende, A. (2008). *Prática da Música Tradicional Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.

Rodrigues, H. (2005). "A festa da Música na iniciação à vida: da

musicalidade das primeiras interacções humanas às canções de embalar" em *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, n.º 17. (pp. 61-80)

Sadie, S. (1994). *Dicionário Grove de Música*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Schindler, K. (1991). *Música y poesía popular de España y Portugal*; Salamanca: Centro de Cultura Tyradicional. Disputación de Salamanca, 1.ª edición.

Stephan, R., (1978). Música em Enciclopédia Meridiano Fischer. Lisboa, Editora Meridiano, 2.ª edição.

Thompson, R.F., (1984). *Introdução à psicofisiologia*. Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos, Lda.

Trainor, L. J. (1996). *Infant preferences for infant-directed versus noninfant- directed playsongs and lullabies*. Infant Behavior and Development, 19, pp. 83-92.

Trehub, S.E.; Unyk, A.M.; Trainor, L.J. (1993a). *Adults identify infant-directed music across cultures*. Infant Behavior and Development, 16, pp. 193-211.

Trehub, S.E.; Unyk, A.M.; Trainor, L.J. (1993b). *Maternal singing in cross-cultural perspective*. Infant Behavior and Development. 16, pp. 285-295.

Trehub, S.E.; Unyk, A.M.; Kamenetsks, S. B.; Hill, D. S.; Trainor, L. J.; Henderson, J.L.; Saraza, M., (1997a). *Mothers' and Fathers singing to Infants*, Development Psychology, 33, 3, pp. 500-507.

Trehub, S.E.; Schellenberg, G.; Hill, D., (1997). *The origins of music perception and cognition: a development perspective, Perception and cognition of music*, in Deliège and J.A. Sloboda (eds), pp. 103-128. Psychology Press.

Vasconcelos, J.L. de, (1907). "Canções de berço – Estudo de Ethnografia Portuguesa" em *Revista Lusitana*, vol.X. Imprensa Nacional, pp. 1-86.

Vasconcelos, J.L. de, (1986). *Tradições Populares de Portugal*, Vila da Maia; Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2.ª edição.

A Escola Parnaso – Contributos para uma Reflexão

The Parnaso School – Contributions for a Reflection

Joana de Magalhães Resende
Universidade de Aveiro
joana.m.resende@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho incide num Projeto Pedagógico existente na cidade do Porto (1958-2009): a Escola *Parnaso* e a figura indissociável do compositor Fernando Corrêa de Oliveira.

Partindo de um levantamento de fontes primárias do Arquivo de *Parnaso* e do contacto directo com antigos alunos e professores, procurou-se não só reconstituir a *Escola Parnaso* como o *Espaço Parnaso*, sede de inúmeras iniciativas culturais abertas à cidade do Porto.

Volvidos sensivelmente 50 anos, reflectiu-se sobre a viabilidade da aplicação dos princípios pedagógicos de Fernando Corrêa de Oliveira nos dias de hoje.

Palavras-chave: *Parnaso*; Fernando Corrêa de Oliveira; Escola; Música; Cultura; Porto

ABSTRACT

The object of this work is an existing Pedagogical Project in Oporto city (1958-2009): the *Parnaso* School and his creator, the composer Fernando Corrêa de Oliveira.

Building on a compilation of primary sources from the *Parnaso* Archive and on the direct contact with *alumni* (students and teachers), we try to reconstruct the history of the *Parnaso School*, as well as of the *Parnaso Building*, shelter to innumerable cultural initiatives in the city of Porto.

Close to 50 years later, we reflect on the viability of applying, in present days, Fernando Corrêa de Oliveira's pedagogical principles.

Keywords: *Parnaso*; Fernando Corrêa de Oliveira; School; Music; Culture; Porto

Introdução

Pelos inúmeros frutos que deu (profissionais das artes), porque pouco se sabe sobre o seu funcionamento, porque recentemente sucumbiu à constatação de que a vida do edifício se confundia com a de quem o criou, porque muito concedeu à cultura da cidade do Porto, parece ser o momento de fazer o balanço da peculiar Escola *Parnaso*, fundada em 1958[1] por Fernando Corrêa de Oliveira. Distinguia-se das demais opções da época: o ensino doméstico ou o proporcionado pelas entidades de ensino da música, pública e privada, respectivamente o Conservatório de Música do Porto e o Curso Silva Monteiro[2] (que na altura se dedicava exclusivamente ao curso de piano)[3].

Ainda que tenha sido uma escola de Música, *Ballet* e Teatro, ao longo do trabalho será dada mais atenção à componente musical, por ter sido a que constituiu a formação base de Fernando Corrêa de Oliveira. Abordar-se-á a Escola enquanto Projeto Educativo e Fernando Corrêa de Oliveira na vertente de pedagogo e compositor de obras didácticas.

A investigação baseou-se no levantamento de fontes primárias[4] do Arquivo *Parnaso*, em paralelo com a recolha de informação com pessoas ligadas de algum modo à escola, ao espaço ou a Fernando Corrêa de Oliveira.

Fernando Corrêa de Oliveira — Compositor e Pedagogo

A vida de Fernando Corrêa de Oliveira não diferiu muito da que planeara aos vinte anos, num contexto de uma comemoração de família:

Figura 1 – *O que queria ser* (1941)[5]

O que eu queria ser

Pretendo continuar os meus estudos em piano, composição e letras. O fim que quero atingir não o posso precisar, visto que não há limites em arte nem em estudos literários. é possivel que, uma vez terminados os primeiros estudos musicais, no Conservatório, passe ao ensino particular, e, algum tempo depois, vá ao estranjeiro, onde, num meio de maior actividade artística, adquira um maior desenvolvimento. Uma vez em posse de conhecimentos, de certo modo apreciaveis, tentarei realizar alguns recitais. Naturalmente serei tambem professor, caso haja alunos.

Se por feliz acaso chegar a ter algum dinheiro, procurarei ràpidamente arranjar uma casa longe das telefonias e respectivos fados... É êste um dos meus mais veementes desejos !

Fernando Corrêa de Oliveira

Nota- èste programa pode ser alterado por qualquer motivo imprevisto.

Nascido na cidade do Porto a 2 de Novembro de 1921, aos 6 anos começou os estudos de piano com a sua mãe. Entre 1931 e 1941 foi aluno do Conservatório de Música do Porto, onde completou os cursos superiores de composição e de piano, respectivamente com os professores Cláudio Carneyro e Maria Adelaide Diogo de Freitas Gonçalves. Teve mais tarde aulas de piano com José Vianna da Motta (1868-1948), em Lisboa. Exerceu funções de pianista acompanhador na Emissora Nacional, no Porto, a convite de Cláudio Carneyro, na altura director da Secção de Programas Musicais. Nessa altura, colaborou como pianista acompanhador de Maria Feliciana, com quem viria a casar-se em 1944. Deixando esta actividade, criou um curso de música a que chamou *Orquestra de Estudantes*, que funcionava na sua casa na Avenida Brasil, na Foz do Douro. Nessa casa viria a dar alojamento a diversos músicos estrangeiros que se instalavam ou visitavam a cidade do Porto, como o maestro e flautista Carl Achatz, o violetista François Broos, a cantora Martha Amstad ou o pedagogo Edgar Willems. Em 1948 frequentou um curso de direcção de orquestra com o maestro Hermann Scherchen (1891-1966), em Veneza, onde foi colega, entre outros, de Luigi Nono (1924-1990), Bruno Maderna (1920-1973) e Joly Braga Santos (1924-1988). No regresso a Portugal, passou por Paris onde tomou conhecimento de um novo sistema de notação musical, que viria a adoptar nas suas obras: *notação de Obukhov* (do compositor russo Nicolai Obukhov). A origem terá sido a aquisição de *Deux esquisses*, de A. Honegger, escrita nessa notação. Este processo suprime sustenidos, bemóis e bequadros, abandonando o conceito de "notas alteradas" para dar lugar a uma escala de doze notas: Dó, Ló, Ré, Té, Mi, Fá, Rá, Sol, Tu, Lá, Di, Si. As cinco notas alteradas

1 Esta data não é consensual. O projeto terá surgido em 1956 mas a inauguração só terá ocorrido em 1958 (segundo o programa do concerto de inauguração). Usar-se-á assim esta data.

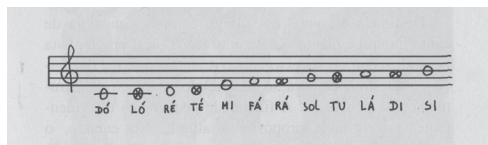
2 Designação inicial, só em 1973 dará lugar a *Curso de Música Silva Monteiro* (CABRAL, 2003).

3 Só em Outubro de 1975, com a atribuição do Alvará de Leccionação, o âmbito pedagógico da escola é alargado às cordas, ao canto e à flauta. Entretanto outros cursos se juntaram até 2000.

4 Fotografias, programas de concertos, boletins, métodos de iniciação, anotações de alunos ou professores, partituras, recortes de imprensa, etc.

5 Arquivo *Parnaso*, 1941.

são escritas com cruzes oblíquas, enquanto as restantes sete conservam a grafia tradicional.

Figura 2 – As 12 notas na notação de Obukhov

Ainda em 1948, Fernando Corrêa de Oliveira formulou os princípios de um novo sistema de composição que designou por "Simetria Sonora", que viria a compreender a "Harmonia Simétrica" e o "Contraponto Simétrico", mais tardio, e que utilizou para compor todas as suas obras a partir de então. Fernando Corrêa de Oliveira expôs os princípios teóricos do seu sistema de composição em vários artigos e boletins, em conferências realizadas no Porto, Lisboa e em Darmstad, e junto de Humphrey Searle (1915-1982), Ernst Krenek (1900-1991), Edgard Varèse (1883-1965) ou Gian Francesco Malipiero (1882-1973). Segundo palavras do próprio compositor, a «Harmonia Simétrica» teve a sua origem na observação consciente de um acorde de quinta aumentada e suas inversões. A fundamental não seria o baixo, mas a sua nota central, que forma intervalos iguais com a nota aguda e com a grave. "O ouvido fixava-se na nota central por razões semelhantes às que levavam a vista a procurar os centros de simetria"[6]. Acrescentando ainda, "A harmonia simétrica consiste, basilarmente, numa nova concepção do acorde. Este passa a ser constituído por notas formando intervalos simetricamente dispostos". A grande variedade de acordes simétricos e a impossibilidade de se referir a encadeamentos, supressões, duplicações, etc., forçaram-no a concluir: "A harmonia simetria é atonal mas pode, sem quebra de princípios nem de constrangimentos, aproximar-se muito da tonalidade, da politonalidade e do modalismo".

Em 1969 publicou um tratado que contém os fundamentos da "Simetria Sonora" e que viria a ser reeditado em 1990. De entre os compositores que viriam utilizar o seu sistema de composição são de realçar os nomes de Berta Alves de Sousa[7] e de Victor Macedo Pinto.

Fernando Corrêa de Oliveira, incentivado por João de Freitas Branco, fundou a Associação da Juventude Musical Portuguesa do Porto, da qual foi presidente, e que durante 10 anos realizou inúmeros concertos e concursos (Corrêa de Oliveira 1993:76). Em 1958 inaugurou, no Porto, o *Parnaso*, uma escola destinada ao ensino da música, *ballet* e teatro, projeto que acompanhou intensivamente, quer como pedagogo (piano, história da música, harmonia, ...) quer como compositor, compondo especificamente muitas das suas obras para os seus alunos. Faleceu no Porto a 21 de Outubro de 2004.

6 Dias da Fonseca, 1960: 148.

7 Por exemplo *Oração ao Sol*, de 1972.

A Inauguração da Escola

Em 1999 Fernando Corrêa de Oliveira terá escrito[8]:

> "Em 1956, minha Mulher, Maria Feliciana de Sousa Ortigão Sampaio, e eu resolvemos mandar construir uma escola para o ensino de música, "ballet" e teatro. O nome dessa escola foi fácil de encontrar. Outro tanto não aconteceu com a realização do logotipo. (...) O Parnaso da Grécia Clássica era um monte, que efectivamente existe, no qual, segundo a mitologia se reunia Apolo (o Sol e deus da música) com as 9 musas: Euterpe (música), Terpsicore (dança), Tália (comédia), Melpomena (tragédia), Polímnia (poesia lírica), Calíope (poesia heróica e eloquência), Erato (poesia fénebre e elegia), Clio (história) e Urânia (astronomia). (...) Na família de Maria Feliciana vivia-se uma atmosfera profundamente artística. A sua tia direita por parte da mãe, Aurélia de Souza, era uma pintora que atingiu notoriedade e deu nome a uma escola no Porto. Também foi notável a irmã, igualmente pintora, Sofia de Souza, que cheguei a conhecer pessoalmente e que assinava os quadros como Sofia Martins. Os pais de Maria Feliciana era o engenheiro Vasco Ortigão de Sampaio, sobrinho do escritor Ramalho Ortigão, e foi um dos fundadores da Companhia Hidro-eléctrica do Norte de Portugal (CHENOP) e de três empresas de tecelagem em Riba d´Ave, uma das quais incluía o seu nome na firma: Sampaio Ferreira".

O emblema de *Parnaso* reunia vários símbolos: a lira (música), o sol (Apolo), as 9 luas (as 9 musas), o castelo (a urbe). A frase latina "musarum urbs" resume o significado do emblema: urbe das musas. E sob projeto do arquitecto José Carlos Loureiro surge o bloco residencial e comercial *Parnaso*.

A inauguração ocorreu em 26 de Abril de 1958, com a colaboração do Trio Portugália: Helena Moreira de Sá e Costa, Henri Mouton e Madalena Costa Gomes de Araújo.

8 Arquivo *Parnaso*, 1999.

A componente de música terá surgido em 1958, e de *ballet*, devido à dificuldade em encontrar professor habilitado, um ano depois.

Figura 3 – Programa do Concerto de Inauguração[9]

Programa

Visita às instalações de Parnaso

I

a) — Palavras de apresentação
por Fernando Corrêa de Oliveira

b) — Demonstração da aparelhagem fonográfica e de projecção

c) — F. C. Oliveira . . . . . . **Presto op. 11**
(flauta, violino, piano a 4 mãos e percussão)

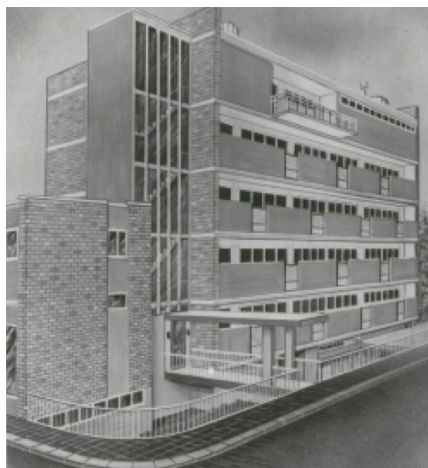
II

Beethoven . . . . **Trio em mi bemol, op. 1 n. 1**
Allegro
Adagio cantabile
Scherzo
Presto

Martinu . . . . . **Trio**
Allegro moderato
Adagio
Allegro
Allegro moderato
Allegro con brio

Trio Portugália:
Helena Moreira de Sá e Costa, **piano**
Henri Mouton, **violino**
Madalena Costa Gomes d'Araújo, **violoncelo**

As instalações do *Parnaso* reuniam todas as condições necessárias para a prática das três actividades artísticas: música, *Ballet* e teatro. Foi construído um generoso estúdio com luz directa, provido dos respectivos balneários e vestiários, especialmente para as aulas de *ballet* e, para as apresentações regulares, um teatro de bolso com 135 lugares e que possuía excelentes condições de acústica, adequado a todas as artes.

Figura 4 – Edifício *Parnaso*

Princípios Orientadores

"A melhor fórmula de pedagogia musical será a que se revelar simultaneamente mais eficiente, rápida e aprazível. Há ainda pouco tempo, procurava-se a eficiência sacrificando o prazer e, por ausência deste, caía-se na lentidão. Hoje vêem-se esforços generalizados tendentes à produção da euforia no ensino, mas com reduzida eficiência e presteza." Estas foram as palavras de Fernando Corrêa de Oliveira em 1971 na abertura do programa do concerto no Teatro S. João, no Porto, acrescentando: "Conduzir o aluno no sentido da aprendizagem por vontade e esforço próprios, é aumentar a sua capacidade intelectual; condicionar-lhe o trabalho para que progrida metodicamente, é levá-lo pelo caminho mais rápido e rodeá-lo de meios que lhe permitam a fruição da música, é conceder-lhe o prazer estético. Poderia dizer ainda que tenho como bom o ensino que transmite conhecimentos transformáveis em impulso para a descoberta e a educação que informa sem sufocar a ânsia renovadora da natureza humana. A acuidade intuitiva do professor é indispensável para se aperceber da proporção dos valores aquisição-inovação no aluno e proceder em conformidade com eles."

Octávio Silva refere algumas outras características de *Parnaso* em *Canto da Inquietação*: "A escola Parnaso era então um estabelecimento de ensino musical e artístico que tinha adoptado métodos absolutamente revolucionários para a época, voltados para uma aprendizagem eminentemente prática. Assim que um aluno entrava para a escola davam-lhe um instrumento para a mão e punham-no a tocar com os outros. Em geral era um instrumento simples de percussão, uma pandeireta, um triângulo ou umas castanholas" (2000: 22).

As peças eram expressamente escritas com intuito pedagógico mas, "de molde a interessar executantes e ouvintes, a parte de piano constituía um elemento central"[10]. A direcção do grupo estava a cargo do professor e a parte de piano cabia a outro professor ou um aluno adiantado.

Uma escola com uma actividade notável, onde as classes de aprendizagem funcionavam, não por idades, mas por níveis de competência. A iniciação era sob a forma de prática de conjunto (ensaios de orquestra e coros) – como aposta de motivação, por um lado, mas por outro, por forte apelo à

9 Documento gentilmente cedido por D. Madalena Costa.

10 Boletim *Parnaso*, 1963.

noção de pulsação e ritmo (antes de todo o resto), aquisição de tempo para cantar e saber o nome e a altura das notas e para os alunos poderem, mesmo antes de escolher um instrumento, experimentar, tocar e fazer música ao seu nível. *Primeiro a prática depois a teoria*, recorda João Miguel Cunha, antigo aluno *Parnaso*[11]. E tudo isto, sob concepção do "professor que parecia de outro tempo[12]".

Em relação às outras componentes, e em entrevista a Manuel Dias da Fonseca[13], revela: "Há cerca de 10 anos disse, para mim mesmo, que, se os meus alunos não gostavam de solfejo, a culpa deveria ser deles, do solfejo ou minha. Como era difícil mudar completamente de alunos, e impossível separar-me de mim próprio, decidi abolir o solfejo. Esta medida drástica teve como consequência a organização dum plano de estudo que, levando o aluno ao conhecimento da teoria musical e à leitura corrente da música, pudesse dispensar o solfejo." Assim, estabeleceu que "solfejo" e "teoria" seriam ensinados em função da componente prática: "solfejo relacionado" e "teoria relacionada". A razão prende-se com o facto de o aluno aceitar a abordagem de problemas rítmicos e melódicos nas peças que está a estudar num dado momento, afastando a ideia de, pelo contrário, os trabalhar no sentido abstracto. Há preferência pela utilidade imediata. Quanto à "teoria relacionada", o princípio é um pouco diferente: primeiro faz, depois compreende (o aluno poderá por exemplo executar uma peça em compasso binário e ser-lhe explicado em seguida, com conhecimento de causa).

Para relacionar o nome das notas com a sua escrita idealizou e fez construir um aparelho, o *Polyphonium*, no qual, por intermédio dum teclado, se faz acender num pentagrama translúcido as notas que pretendemos sejam cantadas. Exercícios desta espécie podem ser feitos até 4 vozes, do que resulta polifonia improvisada pelo professor e leitura à primeira vista ao serviço da prática coral por parte dos alunos (sectores que mereciam, por parte do compositor, a maior atenção). Nos quadros electrónicos associados, vigoravam as notas da escala dodecafónica, em notação de Obukhov. Ao premir uma tecla aparece iluminada a nota correspondente. Outras indicações, como a intensidade, eram obtidas através de pedais e manípulos (Borba, 1956: 372).

Uma característica essencial da obra pedagógica de Fernando Corrêa de Oliveira, é a abordagem, desde o início, da música atonal: "(...) As crianças que ensino são familiarizadas, desde a primeira lição, com a atonalidade e não se queixam disso! Não estou a afirmar que a música atonal seja mais fácil, mas somente que não é repudiada pelo ouvido infantil. (...) A criança não é resistente à música atonal, mas, sim, a toda a espécie de trabalho que exceda a sua capacidade ou lhe cause saturação. Em contrapartida, existe realmente a «resistência» entre grande número de adultos, devida à natural perda de capacidade de adaptação que a idade acentua progressivamente[14]."

A grande preocupação deste pedagogo era a formação de um ouvido dodecafónico. Tal como uma criança aprende uma ou várias línguas maternas, aprenderá a linguagem musical que lhe for ensinada, de modo natural e sem juízos de valor ou dificuldade. E, em *Formação do ouvido musical dodecafónico* explica: A velha questão da diferença de altura das notas enarmónicas não tem sentido no presente, dada a complexidade das harmonias, da simultaneidade das tonalidades e da própria atonalidade. "Estamos chegados à era das 12 notas, seja no critério Schönbergniano da série, ou noutro qualquer" (s.d.: II). Adianta ainda que o ouvido musical é uma função da memória, o que se tem de procurar é o meio certo de a fazer funcionar sem dificuldades. E que a formação auditiva nada tem a ver com solfejo ou teoria musical. Trata-se apenas de fazer funcionar com rapidez e segurança a relação entre dois nomes de notas e o intervalo melódico que elas formam. Assim se explicam os inúmeros exercícios, distribuídos pelos quatro livros que dedicou a esta temática: *A educação Sistematizada do Ouvido Musical* (s.d.), a supra-citada *Formação do ouvido musical dodecafónico* (s.d.), *Educação Musical Portuguesa de Vanguarda* (1985) e o *Guia do Professor de Educação Musical e Pianística de Vanguarda* (1985), funcionando este último em articulação com as 50 peças op.7. Em *Música Minha*, Fernando Corrêa de Oliveira ilucida: "Como professor de piano, torturava-me ver os alunos passar o mesmo que a mim tinha afligido na infância. Gizei, então, um método em que os principiantes conseguissem ler por música desde a primeira lição de piano, mesmo sem ainda saberem o nome das notas. Foi o método da «posição estática». As mãos do pianista nunca mudam de lugar, o que lhe permite olhar continuamente para a música. Esta, por sua vez, está escrita na notação dodecafónica, sem acidentes, o que a torna extraordinariamente simples" (1993: 68-9). Mais tarde, Fernando Corrêa de Oliveira designou este mesmo método por «Método de Iniciação Assegurado», uma vez que todos os cursos intensivos por si liderados («Cursos Acelerados»)

11 Em entrevista (28 de Março de 2011, Faro).

12 Designação do antigo aluno *Parnaso* Pedro Burmester, em entrevista (1 Março 2011, Aveiro).

13 Dias da Fonseca, 1960: 150-151.

14 Idem. Substituiria "natural perda de capacidade de adaptação" por "demasiada educação tonal".

obtiveram resultados muito significativos num curto espaço de tempo: ao fim de uma semana era possível que todos os alunos tocassem pelo menos uma ou duas das suas *50 peças op.7*. Visto estarem escritas em «simetria sonora», possuem ainda a vantagem de familiarizar o estudante, desde o início, com o pentatonismo, bi-pentatonismo, hexatonismo, bi-hexatonismo, além do simetrismo atonal. Deve realçar-se que este método foi concebido para os primeiros passos no estudo pianístico, devendo perder o exclusivo ao fim do primeiro ano lectivo. A sua organização era extremamente cuidada, referindo, para cada aula o conteúdo teórico e prático. Em 1985 Fernando Corrêa de Oliveira sistematizou os pontos essenciais da sua *Educação musical e Pianística de Vanguarda*[15].

Um aspecto muito relevante é o que assume em 1993: "Sempre procedi com os meus alunos como se de artistas se tratasse". Justifica-se assim, mesmo nas obras mais simples, a sua preocupação com o conteúdo musical, procurando que seja de qualidade, variado de obra para obra e com um título sugestivo (1993:118). Também a apresentação pública em audições estava contemplada neste plano pedagógico. Para isso, "deve ser criado o hábito de conservar de memória as peças estudadas, a fim de se constituir um repertório de concerto. Este será normalmente possível no espaço de um ano lectivo. A existência de um objectivo próximo é condição necessária para estímulo do aluno. O sentimento de responsabilidade e a confiança adquirida, conferem atitude propícia ao prosseguimento entusiástico da aprendizagem do piano" (Corrêa de Oliveira, 1985:8). O facto de alguns alunos terem já vindo da Avenida Brasil para o *Parnaso*, possibilitava ter uma classe mais avançada, modelo para os mais novos.

> Todos, e não só os futuros artistas profissionais, têm necessidade de cultura artística para um completo desenvolvimento da sensibilidade e da vida afectiva. É por isso que se desenvolvem os maiores esforços no sentido de atender desde a criança com 3 anos de idade até ao adulto. Deste modo, e sem querer desprezar todos os demais factores importantes no ensino, deu-se particular atenção à arquitectura e decoração do Parnaso, tendo por certo que o ambiente é factor primordial na educação, mormente numa escola de artes. O aluno percebe desde o primeiro instante uma impressão de agrado e admiração ao perceber que tudo o que vê foi concebido para ser posto ao seu serviço (...) numa casa sua, onde é sempre jubilosamente recebido.

15 Corrêa de Oliveira, 1985.

Os Programas Próprios e a sua Comparação com os de Outras Escolas

Em 1958, ano lectivo de arranque da escola *Parnaso*, vigorava no Conservatório do Porto a legislação de 1930, Decreto n.º 18:881, a mesma do Conservatório Nacional, responsável pelo término da maior aproximação ao que era praticado na Europa: os onze anos de impulso dinamizador de José Vianna da Motta. O Conservatório tinha então um director preocupado na formação do indivíduo, das actividades da escola, no impulso das classes de virtuosidade, na valorização do papel activo dos professores (fomentando a sua actividade concertística a par da lecionação), no incentivo aos jovens com criação de prémios, receitas de concertos de alunos e professores que revertiam a favor de outros mais carenciados, chegando o Conservatório, em lugar de comportar encargo financeiro, dar receita ao Estado. Note-se que tinha já dado provas suficientes do seu valor enquanto concertista e pedagogo que, nem com os cargos de alta responsabilidade, abdicou.

A primeira referência a «Planos e Programas Próprios do Externato *Parnaso*» remontam a 1960[16] e, uma vez que a seguinte alteração aos programas do Conservatório, surgirá apenas em 1973/74 – a «Experiência Pedagógica» que acabou por se instalar até hoje – voltemos a enquadrar (ou não) *Parnaso* na Reforma de 1930[17]. Segue-se parte do programa de *Parnaso*, segundo palavras do compositor, "que em muitos casos se assemelham aos dos Conservatórios".

Contudo, uma ressalva deve ser feita: contava então o Porto com mais uma oferta: O Curso de Música Silva Monteiro, fundado em 1928 pelas irmãs Carolina, Maria José e Ernestina Silva Monteiro. Uma vez que ensinava exclusivamente piano até 1975 (Andrade *et alia*, 2010:154), excluir-se-á da "comparação" com este, o «canto de concerto», porém ministrado no Conservatório[18]. Desta escola, apenas se teve acesso a legislação de 1981/82, pelo que não será tida em conta. Fará agora sentido estabelecer comparação entre os três estabelecimentos de ensino: *Parnaso*, Curso de

16 Arquivo *Parnaso*.

17 Ter-se-á encontrado uma outra planificação, de 1969/1970, mas de linhas menos detalhadas e, portanto, menos relevantes para este trabalho.

18 Inclusivamente com outra opção no Curso Superior: Canto Teatral (3 anos).

Música Silva Monteiro (CMSM) e Conservatório de Música do Porto (CMP). Para cada disciplina, é possível ver a duração em anos, o tempo lectivo por semana e o programa seguido (Quadro 1).

Quadro 1 – Plano comparativo dos Estabelecimentos de Ensino da Música

	Parnaso	CMSM	CMP
Canto de Concerto	3+2 anos 2x30min. programa CMP	_____	3+2 anos Variável programa CMP
Piano	6+3 anos 2x30min. programa CMP	6+3anos 1h/semana programa CMP	6+3 anos Variável programa CMP
Solfejo	3 anos 1h/semana programa CMP	3 anos 1h/semana programa CMP	3 anos 1h/semana programa CMP
Harmonia	3 anos 1h/semana programa CMP	3 anos*** 1h/semana programa CMP	3 anos 1h/semana programa CMP
Composição	4 anos 1h/semana programa CMP	_____	2+2 anos 1h/semana programa CMP
Acústica e Hist. da Música	2 anos 1h/semana programa CMP	2 anos*** 1h/semana programa CMP	2 anos 1h/semana programa CMP
Classes de Conjunto	Não obrigatório Orquestras de jovens (desde os 4 anos) Canto Coral Conjunto Parnaso (vocal c/ piano) Conj. Medieval	Não obrigatório Audição Canto Coral Conjuntos Musicais (duos de piano)	Obrigatório Orquestra ou M. Câmara se indicado p/ professor Canto Coral obrigatório*
Classes infantis	Iniciação Musical (a partir dos 3 anos) 3h/sem. ou 1h/sem. Teoria História da Música Audição	3h/semana Curso Infantil: Solfejo Teoria Piano	_____
Limite de idade	Não	Não	Sim
Outros	_____ Exames** Concurso Parnaso	Notas de 0 a 20 Exames** Curso Pr. Lecionação Medalha d´ Ouro Concurso Sta. Cecília	Notas de 0 a 20 Provas/exames Concurso Beethoven

* excepto no 1.º ano de Solfejo ** Exames no CMP (alunos externos) *** Contínuo até 1948

Em relação às seis primeiras disciplinas – de «Canto de concerto» a «Acústica e História da Música» –, realce-se que não constam na legislação do Conservatório os tempos lectivos semanais, nomeadamente de instrumento/canto. Assim sendo, variava muito consoante o professor mas, em média, no Conservatório era menos do que 1h por semana[19]. No que concerne a «Solfejo», a informação da legislação anterior – 2 anos – não corresponde às informações colhidas – 3 anos –, pelo que se presume que terá havido legislação posterior de "Rectificação". Relativamente a «Harmonia» e «Composição»: não é certo que a primeira tenha sido lecionada no Curso de Música Silva Monteiro mas provavelmente sim, por Carolina, senhora de grande cultura, que ministrava também «Acústica e História da Música[20]». Porém, o mesmo não se aplicava a «Composição» (Curso Superior), pois não eram aceites a exames, alunos externos[21] aos conservatórios. Isto justifica porque é que, sendo «Composição» ministrada no *Parnaso*, os alunos que pretendessem oficializá-la enquanto Curso Superior de Composição, tivessem de se matricular no Conservatório. Até este ponto, os programas de *Parnaso* são muito próximos dos do Conservatório. Quanto ao funcionamento de «Classes de Conjunto», as informações são menos precisas. Uma coisa é certa: no *Parnaso* tinham lugar de destaque, sobretudo as «Orquestras de Estudantes», herança da primeira escola de Fernando Corrêa de Oliveira, na sua casa da Avenida Brasil. Também outros agrupamentos se foram formando; a disciplina de Canto Coral (1965), o «Conjunto *Parnaso*» (1969), ou o «Conjunto Medieval» (1969).

Contrariamente às outras duas escolas, o Conservatório definia esta disciplina como obrigatória, excepto para alunos do 1.º ano de Solfejo ou alunos cujos professores recomendassem outros agrupamentos: Orquestra ou Música de Câmara (Decreto 18:881, Art. 15.º). Note-se que nesta instituição, os alunos só poderiam inscrever-se em instrumento/canto com os dois primeiros anos de Solfejo (Decreto 18:881, Art. 12.º), o que difere em larga escala da concepção das outras duas escolas, o *Parnaso* em destaque: aprendia-se a fazer, fazendo, ou a tocar, tocando. Isto, em parte: lembre-se o tempo prezado por Fernando Corrêa de Oliveira para a componente rítmica, antecessora da

19 Os tempos lectivos serão, por isso, estimados pela sondagem feita a antigos alunos e professores destas escolas: Fernanda Wandschneider (CMSM), Arminda Odete Barosa (CMSM e Conservatório), João-Heitor Rigaud (Conservatório).

20 Por este motivo, esta(s) disciplina(s), teve/tiveram actividade contínua até 1948, data do falecimento prematuro de Carolina da Silva Monteiro, a mais velha das 3 irmãs.

21 Note-se que nesta altura não havia «autonomia pedagógica», pelo que qualquer aluno de outro estabelecimento de ensino da música, teria de se candidatar a exame como aluno externo.

melódica, por sua vez da harmónica, etc. A diferença é que tudo isso se aprendia activamente, utilizando um instrumento de percussão como veículo de aprendizagem, motivação e, porque não, prazer. As Classes Infantis – cuja iniciativa no Curso de Música Silva Monteiro remonta a 1936/37 – diferem também. No Conservatório, tanto quanto se pôde averiguar, nessa altura eram inexistentes, os alunos só eram admitidos directamente para o 1.º ano, geralmente com 9 ou 10 anos. No Silva Monteiro, assemelhavam-se às do *Parnaso* por, na mesma aula, compreenderem diversas actividades: no primeiro caso, solfejo, teoria e piano; no segundo, dependia se se tratava de «Iniciação Musical Infantil» ou «Orquestra Infantil A». A primeira, mais completa, compreendia Teoria, História da Música e Audição (3h/semana numa só manhã, incluindo audição de música), a segunda tinha o mesmo programa mas era mais concisa (1h/semana). As idades de admissão eram 3 anos no *Parnaso* e 4 ou 5 no Silva Monteiro. Estas parecem ser algumas razões justificativas da grande procura desta escola por parte, nomeadamente, desta faixa etária (pais). Havia menos escolha. Já no caso de alunos mais velhos, já com conhecimento de causa (ou más experiências anteriores), as motivações terão sido outras. Pensando em idades, o *Parnaso* não impunha quaisquer limites. As turmas eram organizadas por graus de adiantamento e havia, inclusivamente, uma «Orquestra para Adultos» (desde os 17 anos). Já o Conservatório as impunha claramente, quer idades máximas, quer mínimas (Decreto 18:881, Art. 37.º). Independentemente de qualquer aluno externo ao Conservatório ter de se propor a exame nessa instituição para ver reconhecido determinado grau, havia em geral pequenas avaliações, informativas ou de final de período. A excepção, tanto quanto se pôde saber, seria o *Parnaso*. Naturalmente que qualquer prestação pública contribuiria para essa informação. O Curso de Música Silva Monteiro criou, em 1941, o «Curso Prático de Leccionação», destinado a introduzir jovens recém-formadas, ainda que com muito alta classificação, na difícil carreira de professor. É impossível deixar de citar, a este propósito, uma frase de João Miguel Cunha: "Com 15 ou 16 anos já dávamos aulas aos pequenitos. É incrível como isso também faz parte da formação. Embora não tivesse sido fácil, quanto isso me ajudou! Não só enquanto músicos, mas a pôrmo-nos do "lado de lá"!" Os alunos mais avançados eram incitados a experimentar diversas valências. Recordo também a frase de Pedro Burmester, na altura em que recebera, pela primeira vez a batuta de Fernando Corrêa de Oliveira, muito novo: *"Eu, dirigir? Porquê eu?* (fiquei aterrado!)". Era o modo de aprender no *Parnaso*: ensinar, ensinando; dirigir, dirigindo, e acrescenta José Mário Branco (outro antigo aluno Parnaso)[22], tocar, tocando e compor, compondo. Curioso é o facto de as três escolas terem criado meios de distinção: o Conservatório mantinha o polémico "Prémio Beethoven[23]", o Curso de Música Silva Monteiro criou, em 1954 o "Prémio de Honra – Medalha de Oiro[24]" e iniciou em 1968 o "Concurso de Piano Santa Cecília" e o *Parnaso*, o concurso homónimo, como se falará adiante.

O Corpo Docente e o Corpo Discente

Música

"(...) A Orquestra do Conservatório de Música do Porto avançava. Novos artistas chegavam, tais como o violinista Henri Carneiro Mouton e o violoncelista espanhol Luís Millet." (Corrêa de Oliveira 1993:57). Fernando Corrêa de Oliveira, sempre em busca da novidade, em especial no campo da música, e fazendo jus da sua afabilidade, não tardava a estabelecer laços de simpatia e convidar alguns dos nomes recém-chegados a Portugal para dar início ao corpo docente do *Parnaso*. Foi o caso do violinista Henri Mouton e da cantora Martha Amstad[25]. Mais tarde, terá contado com certa colaboração de Madalena Costa no violoncelo e Maria Teresa Bessa Pinto na classe de ópera (Corrêa de Oliveira 1993: 59), juntando-se, na área do canto, Helen Hugnet[26] e Maria Luísa Homénio[27]. Nos anos 70, o violino esteve a cargo de José Luís Delerue.

A classe de piano contava, entre outros, e ao longo de vários anos, com Carolina Castelo Branco, Maria Augusta Santos Lessa, Teresa Xavier, Maria da Glória Esteves, Maria Adelina Caravana e Eurico Thomaz de Lima.

Saliente-se ainda o contributo de Luís Monteiro na

22 Em resposta a questionário (4 de Outubro de 2011).

23 Instituído por José Vianna da Motta que, com a receita angariada nos seus concertos com a Integral das Sonatas de Beethoven, viria a constituir em 1926 o "Prémio Beethoven", destinado ao aluno que obtivesse nota máxima no Conservatório Nacional. Entretanto, o novo director, Dr. Ivo Cruz, fez alterar a tabela oficial das avaliações, fazendo com que o prémio, não só deixasse de ser atribuído como ainda desaparecesse misteriosamente.

24 Destinado à melhor aluna que termine o Curso Silva Monteiro até ao 9.º ano, inclusivé, antes de fazer admissão ao Curso Superior do Conservatório ". Condições: ter tido nota de instrumento não inferior a 18 e ter sido sempre aluna desta escola. (Arquivo CMSM: *Regulamento do Prémio de Honra – Medalha de Oiro do Curso Silva Monteiro*, 1954).

25 Cantora suíça nascida em 1895 e estabelecida em Portugal (Borba, 1956:63).

26 Cantora de nacionalidade francesa, formada na escola *Parnaso*.

27 Cantora natural de Lisboa, formada no Conservatório do Porto, *Parnaso* e a nível particular.

etnomusicologia e de antigos alunos, futuros professores, como João Miguel Cunha e Jorge Constante Pereira.

Dos alunos que frequentaram *Parnaso* na área da música, poderíamos citar Maria Rosina Constante Pereira, Ricardo Sousa Lima, Augusto Cunha, Rui Cardinal, Marieta Corrêa de Oliveira...) e muitos seguiram, mais tarde, a via profissional. É o caso de João Miguel Cunha (violino), Jorge Constante Pereira (educação musical), as irmãs Rocha em piano e violoncelo[28], José Mário Branco (composição e canção de intervenção), Francisco Brito e Cunha (piano), Elvira Archer (canto), Maria Eugénia Moura ou Pedro Burmester (piano), a quem o compositor se referiu: (...) "A primeira lição consistia na execução da peça «Movimento perpétuo», que faz parte do método «50 peças para os 5 dedos» op.7. Sentado ao piano e colocadas as mãos sobre o teclado, dei-lhe as informações usuais numa primeira lição. O aluno começou a tocar e só parou no fim da música. Eu não podia acreditar no que tinha visto e perguntei à mãe dele se já tinha feito estudos. Que não. Era a primeira vez que se sentava ao piano. — Pois bem, minha senhora, então estamos na presença de um pianista nato"[29].

Ballet

As aulas de *ballet* eram a grande novidade de *Parnaso*, o único curso então existente no Porto. A curiosidade era tal que os 50 lugares do balcão estavam constantemente ocupados por assistentes a quem se facultava ingresso para presenciarem as aulas[30]. Segundo palavras do próprio compositor[31], a classe de *Ballet* ter-se-á iniciado em 1957 com Madame Solal, seguida de Fernanda Canossa (aluna que, devido a um problema de saúde, a substituiu a meio do ano lectivo), de Inês Palma e do bailarino Guterres. Em 1961, um bailarino basco do Royal *Ballet* foi especialmente contratado para o *Parnaso*, Pirmin Trecu[32]. O seu elevado nível técnico aliado a um ainda maior rigor, marcaram o ensino do *ballet* no Porto até aos dias de hoje, formando quer bailarinos — clássicos e modernos —, quer professores. Sucederam-lhe ainda, a destacada figura de Francis Graça, Ruth Howell e, alguns anos mais tarde, o bailarino Maurice César.

Terão frequentado as aulas de *ballet*, entre outros, Elvira Archer, Dina Resende e José Mário Branco, que confidenciou: "A experiência de ballet com Inês Palma foi totalmente falhada, devido aos preconceitos sociais e culturais da época no Porto. Quando souberam que eu frequentava essas aulas, os companheiros de liceu (últimos anos do secundário) começaram a gozar comigo (...) Acabei por desistir ao fim de pouco tempo. (O que prova que até nisso a Escola Parnaso estava muito à frente do seu tempo)."

Teatro

Comparativamente com os outros dois domínios artísticos — música a *ballet* — este terá sido, talvez, o de menor destaque no *Parnaso*, pelo menos enquanto classe isolada. Saliente-se que se procurava nesta escola, tanto quanto o possível, criar alguns projetos interdisciplinares ao longo do ano. As óperas constituíam assim o momento de excelência, aliando as classes de orquestra, *ballet* e teatro.

Em 1999 revelava assim Fernando Corrêa de Oliveira: "A actividade teatral teve dois professores. Um era actor e poeta do teatro Experimental, no tempo de António Pedro. O outro, encenador, estava integrado na TV. Era o dr. Correia Alves, pela mão do qual a minha ópera infantil «O Cábula» foi filmada e transmitida, no tempo em que ainda não havia as cores. Depois disso, «O Cábula» tem feito uma carreira interessante, no Porto, em Espinho e em Santo Tirso e chegou a figurar num livro alemão sobre óperas para crianças"[33]. Além dos dois nomes supra-citados, também terá lecionado teatro nesta escola João Coimbra. Como alunos desta arte, conhecem-se Jorge Alves e Elvira Archer.

Actividades Extra-curriculares

Uma vez mais, e como que lembrando a visão humanista de José Vianna da Motta com o seu contributo na viragem técnica, artística e intelectual da Reforma que liderou em 1919, a par de Luís de Freitas Branco, Fernando Corrêa de Oliveira denota grande visão. Pretendia alargar o leque de disciplinas ministrado, desde os primeiros tempos de contacto com as artes, muito para além do instrumento[34] e de disciplinas vistas como "de apoio". E para além da via pedagógica no sentido "curricular", o *Parnaso* foi durante décadas pólo de actividades culturais diversificadas, quer para os seus alunos, quer para

28 Boletim Cultural e Informativo, 1964.

29 Corrêa de Oliveira 1993:85.

30 Corrêa de Oliveira 1993:82.

31 Arquivo *Parnaso*, 1999.

32 Na fonte anterior, F.Corrêa de Oliveira refere também o nome correcto do professor: Pirmin Trecu e não Treku, como se encontra frequentemente.

33 Arquivo *Parnaso*, 1999.

34 Tal como o referido na *Introdução*, este trabalho incidirá mais na vertente *musical*.

o público em geral. Audições, óperas infantis, concertos, concursos, seminários, cursos intensivos, publicações, gravações, coros, cursos de cultura musical, divulgação da música e músicos contemporâneos (então desconhecidos em Portugal), bem como a introdução do revivalismo da música antiga, seus instrumentos e intérpretes. Lembra Jorge Constante Pereira[35]: "Paralelamente às classes de iniciação musical em grupo, Fernando Corrêa de Oliveira organizava sessões de cultura musical, abertas a interessados de todas as idades, servidas por uma discoteca marcada pela multiplicadade de obras de compositores modernos e contemporâneos, além dos maiores expoentes da música antiga — ou seja, tudo o que não era o mainstream "do barroco ao romântico". Para a época e tendo em conta as possibilidades económicas dos alunos e outros musicófilos, isto teve uma importância capital". Era acima de tudo um espaço de construção pessoal mas também de partilha, divulgação e apreço pelas artes e pela cultura. Adianta João Miguel Cunha: "Quando passámos para o Parnaso[36], inaugurado em 1957, Fernando Corrêa de Oliveira incitava-nos a organizar os nossos próprios concertos. No teatro do Parnaso, construído segundo os métodos mais avançados para a época, organizámos dois ou três Festivais de Música. Fazíamos palestras ilustradas com uma instalação sonora revolucionária para a época e uma rica colecção de discos. Embora incipientes, essas actividades foram um grande incentivo para nós e contribuíram para a nossa formação futura. Fizemos um programa de rádio, "Temas Musicais" transmitido numa das estações locais do Porto, onde abordávamos diferentes temas da especialidade. Chegámos a realizar uma peça de teatro: "O Casamento da Condessa da Amieira" de Júlio Dinis. Fernando Corrêa de Oliveira sempre nos incentivou a criarmos o nosso próprio mundo, apoiando mas não interferindo em demasia. Procurámos contactos com compositores a despontar para a música nova na altura".

Passemos às actividades entendidas como "extra-curriculares" ao funcionamento das disciplinas nucleares, apresentando alguns exemplos. Subdividamos as actividades em "intrínsecas" e "extrínsecas". Entender-se-á por "actividades extrínsecas" aquelas que foram, ou realizadas fora das instalações do *Parnaso* e cujos intervenientes sejam maioritariamente externos, ou aquelas cuja iniciativa tenha partido, não dos professores, mas dos alunos mais velhos ou profissionais.

35 Em entrevista (22 de Dezembro de 2010).

36 "Passámos" refere-se à mudança de instalações da casa do compositor,então na avenida Brasil.

Actividades Intrínsecas

Contam-se entre estas actividades: concertos e audições, criação de projetos transdisciplinares, de conjuntos *Parnaso*, cursos de etnomusicologia, palestras ilustradas, «cursos de música acelerados», concursos e edições próprias.

"No prosseguimento de produção de obras para estudantes, concebi um projeto algo ousado: uma ópera infantil em miniatura. Surgiu assim a primeira ópera infantil portuguesa: «O Cábula op.12»"[37]. Os projetos transdisciplinares procuravam reunir as classes de música, *ballet* e teatro. O conto musical op. 6 *Príncipe do Cavalo Branco*, a obra para canto infantil *O Ratinho RÁ-TU-DI* op.8 e a ópera infantil *O Cábula* op.12 constituíam repertório de excelência, pois tinham sido compostos propositadamente para aqueles alunos. Na década de 60, nasceram no *Parnaso* alguns grupos de música. Surge em 1965 a disciplina colectiva de "Canto Coral" para incremento da melhoria da leitura à primeira vista (lacuna dos alunos). Em 1969 é criado o "Conjunto Musical" (vocal, com piano) e o "Conjunto Medieval". A propósito da Etnomusicologia[38] e Músicas Contemporâneas, salienta José Mário Branco: Uma das maiores vantagens de *Parnaso,* "terá sido a abertura disciplinar: para mim foi fundamental ter sido chamado Luís Monteiro para nos dar aulas especiais, extra curso, que tinham duas vertentes: (a) etnomusicologia (por vezes comparada) que veio a influenciar toda a minha vida musical posterior, e (b) músicas contemporâneas (primeiros contactos com Schoenberg, Webern, Pendereki, Messiaen, Boulez, Shaeffer, Stockhausen, etc.)". Das várias palestras, destaca-se a do bailarino Francis Graça.

Em Julho de 1966 decorreu no *Parnaso* o primeiro «Curso Acelerado de Iniciação Musical e Piano» que terminou com a apresentação pública em concerto dos alunos intervenientes. O êxito alcançado, comprovado pela imprensa dos dias seguintes, obrigou a que mais houvesse. Foi já anunciado o segundo. Em 1961 terá[39] decorrido o primeiro Concurso *Parnaso* para Pianistas. Ter-se-á realizado anualmente até 1973 (excepto num ano) e depois com maior espaçamento até, pelo menos, 1995, alguns dos quais noutras cidades.

37 Corrêa de Oliveira, 1993.

38 Este depoimento refere-se a 1959. Note-se que o termo "etnomusicologia" terá surgido pela primeira vez em 1950, na obra de Jaap Kunst, *Musicologia*.

39 Até agora não foi encontrado documento comprovativo desta data nem da dos concursos 7.º-11.º, 13.º, 14.º e a partir do 18.º, excepto o do ano de 1995, mas sem correspondência ordinal.

Quadro 2 – Alguns Concursos *Parnaso*

1.º	1961 (?)	Concurso Parnaso para Pianistas
2.º	1962	Concurso Parnaso para Pianistas
3.º	1963	Concurso Parnaso para Pianistas
4.º	1964	Concurso Parnaso para Pianistas
5.º	1965	Concurso Parnaso para Pianistas
6.º	1966	Concurso Parnaso para Pianistas e Violoncelistas
12.º	1973	Concurso Parnaso para Pianistas e Violoncelistas
15.º	1986	Concurso Parnaso para Pianistas (Guimarães)
16.º	1987	Concurso Parnaso para Pianistas (Guimarães)
17.º	1988	Concurso Parnaso para Pianistas (Castelo Branco)
23.º	1993	Concurso Parnaso para Violinistas (Porto)
?	1995	Concurso Parnaso para Violoncelistas (Braga)

O 6.º Concurso *Parnaso* incluiu pela primeira vez o violoncelo.

Figura 5 – 6.º Concurso *Parnaso* para Pianistas e Violoncelistas[40] – o júri

Foram publicados pelas «Edições *Parnaso*», ao longo de vários anos, livros, partituras e discos[41]. As condições acústicas do auditório desta instituição, bem como o equipamento disponível, tornavam-no num dos locais mais procurados por empresas de gravação na cidade do Porto. Entre 1962 e 1966 foi publicado anualmente um Boletim com notícias relativas às actividades decorridas ou a decorrer no *Parnaso*, ou com os seus professores e alunos ou ex-alunos. Contava ainda com textos formativos/informativos de actividades culturais. Apresenta-se em seguida o catálogo das suas composições.

Figuras 6, 7, 8 e 9 – Catálogo da Obra de Fernando Corrêa de Oliveira.

op. 1 (1949)
Lugar do Feitiço
Poema para violeta e orquestra
Material de orquestra
Partitura
Redução para violeta e piano
Duração: 20 minutos

op. 2 e 16 (1950)
– Sonetos de Antero de Quental
– Barítono e piano (Alcino Soares)
Disco Parnaso 952-C
Duração: 12 minutos

op. 3 (1980)
Pater Noster e Avé Maria para coro misto
a - cappella
Duração: 6 minutos

op. 3-A
Pater Noster e Avé Maria
Versão para orquestra de arcos e coro falado.

op. 4 (1950)
Três cantigas de amigo
(D. Dinis)
Coro feminino a-cappella
Duração: 5 minutos

op. 5
Discurso de Platão
Poema para cello (arcos, 2 trompettes
e 2 trompas)
• e pequena orquestra
Redução para cello e piano
Duração: 19 minutos

op. 6
O Princípe do Cavalo Branco (piano)
Disco Parnaso 962-C
Duração: 18 minutos

op. 53 (1999)
Auto de Natal (coro misto)
Duração: 1 minuto e 15 segundos

op. 54 (2000)
Hino dos Estudantes Portugueses de Música
Duração: 1 minuto e 15 segundos

op. 55 (2001)
Orfeu, menino
Duração: 1 minuto e 30 segundos

PARA INFORMAÇÕES: Escrever a PARNASO
Rua N.ª S.ª de Fátima, 231 - 4.º — 4050-428 PORTO

op. 6A
Versão para orquestra
Partitura
Material de orquestra

op. 7 (1952)
50 Peças para os 5 Dedos (Piano) para estudantes
Disco Parnaso 965-E

op. 8 (1952)
O ratinho RÁ-TU-DI
Canto infantil e piano
Duração: 6 minutos

op. 8-A
Versão com 8 instrumentos de percursão:
triângulo, castanholas, pandeiretas, pratos,
caixa de rufo, bombo, 4 timbales e carrilhão.
Partitura
Material de orquestra
Disco Parnaso 961-A

op. 9 (1952)
Trovadores. Orquestra de arcos
Partitura
Material de orquestra
Duração: 10 minutos

op. 10 (1955)
Variações para Piano
Disco Parnaso 962-B
Duração: 7 minutos

op. 11 (1954)
Presto (flauta, violino, piano a 4 mãos e 8
instrumentos de percussão: triângulo,
castanholas, pandeireta, pratos, gong,
caixa de rufo, bombo e quatro timbales
(para estudantes)
Partitura
Material de orquestra
Redução para vozes e piano
Disco Parnaso 965-A
Duração: 5 minutos

op. 12 (1951)
O Cábula (ópera infantil)
Só Sopranos: 1 acto
Personagens: cábula, professora, Alda,
Júlia e Marta e corpo de baile.
Material de orquestra: arcos, piano, triângulo,
castanholas, pandeireta, pratos, gong,
caixa de rufo, bombo e 4 timbales.
Redução para vozes e piano
Disco 956-F
Duração: 25 minutos

op. 13 (1971)
Tríptico para piano a 4 mãos e 8 instrumentos
de percussão (pandeireta, pratos, gong,
caixa de rufo, bombo, 4 timbales e carrilhão,
Partitura
Material de orquestra
Duração: 25 minutos

op. 13-A (1994)
Sinfonia n.º 5
Orquestra

op. 14 (1956)
Três danças para piano e 7 instrumentos de
percussão (triângulo, castanholas, pandeireta,
pratos, caixa de rufo, bombo e gong.
Partitura
Material de orquestra
Duração: 5 minutos

op. 15 (1957)
Vinte Peças em Contraponto simétrico (piano)
Duração: 10 minutos

op. 17 (1958)
Trio para violino, cello e piano
Disco Parnaso 962-B
Duração: 16 minutos

op. 17-A
Andante cantabile
(orquestração do andamento II do trio op. 17)

40 Documento gentilmente cedido pelo Prof. Fernando Jorge Azevedo. Júri: Filipe Pires, Margarida Brochado, Maria Adelina Caravana, Berta Alves de Sousa, Hélia Soveral, Fernando Jorge Azevedo, Mário Neves, Madalena Moreia de Sá e Costa.

41 Listagem disponível em "Referências Bibliográficas".

op. 32 (1980)	Sinfonia n.º 1 3 andamentos **Duração:** 32 minutos
op. 33 (1978)	Canções sem palavras (para estudantes) **Duração:** 10 minutos e 75 segundos
op. 34 (1978)	Pai Nosso, para duas vozes **Duração:** 40 segundos
op. 35 (1979)	Valsas do Além - Túmulo (piano) **Duração:** 7 minutos e 15 segundos
op. 35-A (1979)	Valsas trágicas (orquestra) Material de Orquestra **Duração:** 7 minutos e 15 segundos
op. 36 (1980)	Poemas de Fernando Pessoa **Duração:** 3 minutos e 15 segundos
op. 37 (1981)	5 Duetos de cordas **Duração:** 3 minutos e 15 segundos
op. 38 (1986)	O Planeta, ópera de câmara em 1 acto **Duração:** 50 minutos
op. 39 (1987)	2.ª Sinfonia **Duração:** 29 minutos
op. 40 (1988)	3.ª Sinfonia **Duração:** 32 minutos e 15 segundos
op. 41 (1981)	Sonata para 2 pianos
op. 42 (1981)	Madrigal para 2 flautas
op. 43 (1982)	Saudação a S. S. o Papa João Paulo II
op. 44 (1983)	4.ª sinfonia **Duração:** 32 minutos
op. 45 (1995)	12 poemas para soprano e orquestra **Duração:** 18 minutos
op. 46 (1996)	Suite para cordas (de O Planeta) **Duração:** 11 minutos e 40 segundos
op. 47 (1995)	Bailia de (Martim Codax) para canto e flauta de bisel **Duração:** 2 minutos e 30 segundos
op. 48 (1995)	3 canções para cello e piano (para estudantes) **Duração:** 4 minutos e 15 segundos
op. 49 (1996)	Trio para oboé, clarinete e fagote **Duração:** 4 minutos e 30 segundos
op. 50 (1996)	Suite Juvenil (orquestra de arcos) de O Cábula **Duração:** 1 minuto e 15 segundos
op. 51 (1997)	Gea e Bóreas para flauta só **Duração:** 6 minutos
op. 52	Relógios para coro misto **Duração:** 6 minutos e 30 segundos

op. 18 (1958)	Sete estudos (piano) Disco Parnaso 962-B **Duração:** 9 minutos
op. 19 (1959)	Sonata para flauta e piano **Duração:** 14 minutos
op. 20 (1962)	Metamorfoses para fagote e arcos Partitura Material de orquestra **Duração:** 11 minutos
op. 21 (1964)	8 Peças progressivas para cello e piano Disco Parnaso 965-D **Duração:** 13 minutos
op. 22 (1967)	6 Peças progressivas para violino e piano **Duração:** 10 minutos
op. 23 (1970)	Duetos cortezãos para dois instrumentos antigos **Duração:** 4 minutos.
op. 24 (1970)	Cantigas de Sta. Maria (Soprano, flauta de bisel e cravo) **Duração:** 7 minutos
op. 24-A (1970)	Versão do op. 24 para trompete e tenor trombone **Duração:** 7 minutos
op. 25 (1971)	Cantares de triste amor (soprano, contralto, tenor, barítono e baixo) **Duração:** 9 minutos
op. 25A	Canções de Amor Infeliz, versão para violeta, oboé, contrabaixo e piano
op. 25-B (1972)	Versão para trompete 2 trombones tenor e 1 baixo
op. 26 (1972)	Cuidados e Danos de amor (barítono, flauta de bisel ou viola (Tenor) e cravo) **Duração:** 10 minutos
op. 26-A (1972)	Cuidados e Danos de amor (Barítono, oboé e fagote) **Duração:** 10 minutos
op. 27 (1972)	Redondilhas de Camões (barítono e piano) **Duração:** 6 minutos
op. 28 (1969)	Estampida para 2 flautas de bisel, triângulo e pandeiro. **Duração:** 1 minuto e 45 segundos
op. 29 (1975)	Nocturnos (piano) **Duração:** 6 minutos
op. 30 (1976)	Coimbra. Minha Coimbra (guitarra) **Duração:** 15 minutos
op. 31 (1974)	Quarteto de arcos com piano 3 andamentos **Duração:** 16 minutos e 30 segundos
op. 31-A (1964)	Quarteto final op. 31 (oboé, violeta, contrabaixo e piano) Partes

Actividade Extrínsecas

Inserem-se neste tipo de actividades concertos e espectáculos em espaço exterior ou concertos no *Parnaso* mas por alunos convidados.

Por vezes, também, ocorriam nas instalações de *Parnaso* eventos organizados por outras entidades, nomeadamente pela Juventude Musical ou grupos de teatro.

Salientem-se as iniciativas por parte dos alunos mais velhos, que organizavam por exemplo concertos. O de maiores dimensões terá sido o 1.º Festival *Parnaso*, em 1959, que decorreu durante 4 dias seguidos e contou com intervenções na área da música, poesia e *ballet*. Nele participavam alunos e professores do *Parnaso*, laureados do Concurso da Juventude Musical Portuguesa e alguns convidados. Os alunos participavam como intérpretes, maestros e compositores.

Contou-se também com a formação de uma orquestra de câmara. Embora a iniciativa tenha surgido dos próprios alunos, puderam contar com o apoio do professor Fernando Corrêa de Oliveira, que prontamente lhes concedeu instrumentos e uma sala de ensaios. Decorriam também no *Parnaso* diversas sessões de «Cultura Musical», primeiro de iniciativa de Fernando Corrêa de Oliveira e depois dos alunos mais velhos. Abertas a todos os interessados de qualquer idade, eram ilustradas com uma instalação sonora revolucionária para a época e uma rara colecção de discos. José Mário Branco, Jorge Constante Pereira e a irmã deste, Nina, enquanto alunos daquela escola, foram convidados a realizar um programa semanal de divulgação musical na ORSEC, uma das emissoras associadas que integrava os Emissores do Norte Reunidos. O indicativo era o célebre concerto em fá, de George Gershwin, e competia à equipa selecionar a música, fazer os textos de apoio e apresentar o programa (Silva 2000: 22). Isto, revela José Mário Branco, "pelo acaso de morar nesse mesmo prédio o Engº Ramiro da Fonseca, proprietário da estação da rádio ORSEC (...) Foi o meu primeiro emprego remunerado".[42] De incluir são também as actividades encetadas por ex-alunos. É o caso do «Coro Mozart», fundado em 1971 por João Miguel Cunha (a relação de amizade que criara com Fernando Corrêa de Oliveira resultou numa sala prontamente concedida para o efeito). Entretanto profissionais da área da música, ex-alunos *Parnaso* eram frequentemente solicitados para acções de formação. Uma esteve a cargo de Jorge Constante Pereira (1964), na qual terá divulgado alguns aspectos da metodologia de Fernando Corrêa de Oliveira. Foi igualmente criado no *Parnaso* um serviço de troca de correspondência entre alunos de música portugueses com congéneres de outros países. Algumas iniciativas mais foram levadas à prática, desta vez por entidades externas. É o caso do Círculo Portuense de Ópera, criado em Dezembro de 1966, do qual Fernando Corrêa de Oliveira foi sócio fundador e honorário e tendo inclusivé chegado a construir projetos em conjunto[43]. Os ensaios decorreram nas instalações do *Parnaso* até Abril de 2007. Também a Escola de Música do Porto, fundada por Hélia Soveral em 1971, iniciou a sua actividade nas instalações de *Parnaso*, onde funcionou durante dois anos, até se mudar para a rua do Campo Alegre. Chamava-se, nessa altura, «Escola Nocturna de Música do Porto», por se destinar a

42 "Temas Musicais", era o nome do programa.

43 Nomeadamente a ópera infantil *O Cábula*, no Teatro de S. João (Porto).

trabalhadores estudantes. Por último, Fernando Corrêa de Oliveira publicou e apresentou publicamente diversas temáticas: «Simetria Sonora», «Polyphnium» e «Educação Musical e Pianística de Vanguarda».

Reflexão

"Há tendência para menosprezar o sentido estético infantil, erros em que caem, talvez mais do que supõem, os próprios pais. (...) É também comum que [as crianças] se interessem por coisas que os mais velhos julgam não estarem ainda ao seu alcance (...)" Assim abriu o primeiro Boletim Cultural de Informativo (1962): «O sentido estético nas crianças». Estas e outras capacidades, que se julgam aquém das possibilidades, pressupõem acreditar nas crianças como indivíduos e na formação que o professor lhe está a proporcionar. Aqui residia a grande diferença da escola *Parnaso*. Fernando Corrêa de Oliveira sempre encarou os seus alunos como crianças ou jovens que eram, tentando colocar-se ao seu nível[44], mas sempre com o maior respeito e sentido de responsabilidade, apelando ao melhor que poderiam dar a cada momento. Colocando-se no lugar de aluno, procurava o que este poderia valorizar e a motivá-lo na árdua tarefa de estudar um instrumento musical. Sempre foi uma das minhas preocupações compor para a juventude, criando música tecnicamente acessível e que contivesse mensagem apropriada (...) Sempre tomei a juventude a sério, afirma, e faço o mesmo com a música para estudantes. (Corrêa de Oliveira 1993:65). A procura da qualidade do que fazia passava pela preocupação na escolha do corpo docente, instrumentos de orquestra profissionais, ferramentas pedagógicas de ponta e atractivas também pela novidade (*Polyphonium*, aparelhos de alta fidelidade, de gravação, instrumentos de música antiga como flautas de bisel ou espinetas...), colaboradores do mais alto nível (por exemplo José Rodrigues nos cenários), audições nas melhores salas de espectáculo da cidade, concertos com os melhores intérpretes convidados, os mais requintados figurinos ou ainda a decoração esmerada da própria escola. A inabalável confiança que Fernando Corrêa de Oliveira e sua esposa depositavam no seu projeto, a generosidade dos meios disponibilizados para toda uma multiplicidade de actividades oferecidas e um não menor empenho e motivação dos docentes não poderiam trazer outra reação por parte dos alunos senão a correspondência com a máxima dedicação. Os alunos cresciam como indivíduos e como músicos mas nunca com o expresso intuito de se virem a tornar profissionais. Esta parece ser a maior diferença relativamente aos outros estabelecimentos de ensino da música: formação «profissional» desde o início mas cujo vértice da pirâmide[45] se vai estreitando cada vez mais. Fernando Corrêa de Oliveira era, segundo Jorge Constante Pereira, *um criador de oportunidades para quem as quisesse aproveitar. Uma das maiores vantagens era abrir-nos horizontes*, acrescenta. A tradicional pirâmide de um ensino mais conservador daria lugar a um outro tipo de ensino, onde cada um evoluía tudo o que podia a todos os níveis, desde que entrava até sair. Uma vez optada a via artística, passaria a dada altura para outro sistema de ensino mas, caso o desígnio fosse outro, o tempo e dedicação investidos teriam a melhor das recompensas ao formar público altamente apreciador e conhecedor, na teoria e na prática. De acordo com João Miguel Cunha, Fernando Corrêa de Oliveira terá iniciado uma nova era na cultura da cidade do Porto. Até então, quem seguia pelo caminho dos sons ou era pouco dotado para prossecução de estudos ou era um prodígio. Surgia a pouco e pouco a noção de músico culto e racional, com capacidades intrínsecas, desenvolvidas ou a desenvolver. Algo de curioso se verifica: tal como Fernando Corrêa de Oliveira se terá sentido impelido a abrir o seu próprio espaço de ensino das artes, em alternativa aos contemporâneos, é possível verificar que, por sua vez, alunos *Parnaso*, terão procedido de modo semelhante e estes, por seu turno, também (e uma vez mais sob metodologias próprias)[46]. Não menos interessante, é a crescente abertura de escolas de ensino da música a partir dos anos 50, em parte devido à descentralização do ensino da música[47]. A pioneira, liderada por Gilberta Paiva, foi a Academia de Música de Santa Maria da Feira, seguida de muitas outras, nomeadamente Aveiro[48] e Espinho, esta sob a égide de Mário Neves, colega e amigo de Fernando Corrêa de Oliveira dos tempos do Conservatório, ambos alunos de Cláudio Carneyro. Por seu turno, também Marília Rocha, colega de Fernando Corrêa de Oliveira nas classes, quer de composição (com Cláudio Carneyro) quer de piano (com Maria Adelaide Diogo de Freitas Gonçalves) terá formado as duas filhas em música, tendo estas aberto o seu próprio espaço de ensino em Vila do Conde, Academia de São Pio X. A juntar ao rol, refira-se Hélia Soveral, também

44 O «experimentar» desde o início e a obtenção de «resultados rápidos» como fonte motivacional.

45 Pirâmide representativa do número de alunos consoante o grau de adiantamento. Na base estão os alunos mais novos/menos avançados e no topo os que atingem o nível mais elevado.

46 Refira-se o caso de Jorge Constante Pereira e a Cooperativa *Ludus*, onde terá estudado alguns anos Suzana Ralha, mais tarde autora do projeto *Os Gambozinos*.

47 Até então, apenas Lisboa, Porto e Coimbra possuíam Conservatórios.

48 Primeiro Conservatório Regional Nacional.

colega de Fernando Corrêa de Oliveira no Conservatório, que abrira nos anos 70 a Escola Nocturna de Música do Porto (mais tarde Escola de Música do Porto) e cujas instalações iniciais foram durante os dois primeiros anos no próprio *Parnaso*. Mais tarde terá encetado o mesmo processo na sua cidade natal, Viseu, criando o Conservatório dessa cidade. Uma aluna mais de Cláudio Carneyro e Luiz Costa terá tomado o mesmo rumo, desta vez em Matosinhos: Maria Teresa de Macedo fundou e dirigiu a Academia de Música desta cidade, mais tarde designada por Escola de Música Óscar da Silva. Infelizmente, a tendência atual aponta para um claro retrocesso, também ao nível da educação artística. A «Experiência Pedagógica de 1973», salvo ténues alterações, e longe de ser a ideal, vigorou até 2009, início do «ensino para todos» com a portaria 691/200. Que preço nos cobrará? Qual o papel da arte? E aos alunos que serão fruto deste novo sistema e que, por sua vez, irão ensinar gerações futuras? O *Parnaso* organizava sessões extra-curriculares, não aulas conjuntas de instrumento (e sem formação prévia de educação musical em sentido lato) e muito menos programas e idade formatados, sob pena da qualidade não existir, quanto mais educação artística ou «educação pela arte»? O que teria sido de um Robert Schumann, um Sviatoslav Richter ou ainda um Omri Hadari neste sistema de ensino? Ou por outro lado, de um Evgueni Kissin ou Daniel Barenboim?

Referências Bibliográficas

Livros

Andrade, S.C, Liberal, A.M., Pereira, R. (2010). *Casas da Música no Porto: Para a história da cidade*. 2.º volume: século XX (1.ª parte). Porto: Casa da Música.

Borba, T. e Lopes-Graça, F. (1956/58). *Dicionário de Música*. Mário Figueirinhas (ed.). 1.ª edição. Vols 1 e 2. Lisboa: Edições Cosmos.

Brito, M.C., Cymbron, L. (1992). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

Corrêa de Oliveira, Fernando (1985). *Educação Musical Portuguesa de Vanguarda*. Não editado.

Corrêa de Oliveira, Fernando (s.d.). *Educação Sistematizada do Ouvido Musical*. Não editado.

Corrêa de Oliveira, Fernando (s.d.). *Formação do Ouvido Musical Dodecafónico*. Não editado.

Corrêa de Oliveira, Fernando (1985). *Guia para o Professor de Educação Musical e Pianística de Vanguarda*. Porto: Edição *Parnaso*.

Corrêa de Oliveira, Fernando (1993). *Musica Minha,* Porto: Edição de autor (100 exemplares).

Corrêa de Oliveira, Fernando (1990). *Simetria Sonora – Tratado de Composição*. 2.ª ed. Porto: Sólivros de Portugal.

Corrêa de Oliveira, Fernando (1996). *Uma homenagem a Maria Feliciana*. Matosinhos: Câmara Municipal de Matosinhos/Edições Afrontamento, Lda.

Freitas Branco, João (1995). *História da Música Portuguesa*. Colecção Biblioteca de História. Mem Martins: Publicações Europa América.

Freitas Branco, João (1987). *Viana da Mota – Uma contribuição para o estudo da sua personalidade e da sua obra*. 2.ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nery, R.V. e Castro, P.F. (1991). *História da Música Portuguesa*. Colecção Síntese da Cultura Portuguesa. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Reis, Tiago e Costa, Luís (2005). *Academia de Música de Santa Maria da Feira – a escola que mudou o ensino da música em Portugal*. Santa Maria da Feira: s.e. (ISBN 989-20-0126-5).

Silva, Octávio F. (2000). *José Mário Branco – O canto da inquietação*. Colecção Biografias MC – 2. Porto: Mundo da Canção.

Provas Académicas

Resende, Joana (2011). *A Escola Parnaso. Contributos para uma Reflexão*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música, Universidade de Aveiro.

Periódicos

Cabral, Luís (Março 2003). "O Curso de Música Silva Monteiro no 75º aniversário da sua fundação" em *O Tripeiro*, 7.ª série, Ano XXII, 3, 70-72.

Cabral, Luís (2007). "Uma geração notável: os fundadores do Conservatório de Música do Porto" em *Caderno de Música*. 10-15. Porto: Conservatório de Música do Porto. Porto.

Corrêa de Oliveira, Fernando (1962-66). *Boletim Cultural e*

Informativo. Porto: Edições Parnaso.

Corrêa de Oliveira, Fernando (Julho/Set 1985). "Educação Musical e Pianística da Vanguarda" em *Música no ensino especial II*. 46. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.

O´Strit, Ved Henning (3 Novembro 1958). "Musik-millionaer vil laere Millioner Musik" ("Músico milionário vai ensinar música a muita gente") em *B.T.* Dinamarca.

Paredes, Sofia (2 Maio 2003). "Um compositor na vanguarda" em *O Primeiro de Janeiro*. Porto.

Arquivos (por autor ou título)

Corrêa de Oliveira, Fernando (s.d.). "Memorandum". Texto dactilografado. Porto: Arquivo *Parnaso*.

Corrêa de Oliveira, Fernando (13 Outubro 1960). "Notas fornecidas à M. Andrade para ilucidação do representante do British Council no Porto". Texto dactilografado. Porto: Arquivo *Parnaso*.

Corrêa de Oliveira, Fernando (1999). "O *Parnaso* (1957)". Texto dactilografado. Porto: Arquivo *Parnaso*.

Corrêa de Oliveira, Fernando (1941). "O que queria ser" em *O meio centenário – Número Um – Comemorativo dos 50 anos do Dr. José Maria de Almeida Corte Real*. Texto dactilografado. Porto: Arquivo *Parnaso*.

Corrêa de Oliveira, Fernando (1960). "Plano e programas próprios do Externato *Parnaso*". Texto dactilografado. Porto: Arquivo *Parnaso*.

Ramos, Gustavo C. (Ministro da Instrução Pública) (25 Setembro 1930). Decreto n. 18:881, Ministério da Instrução Pública do Ensino Superior e das Belas Artes. Porto: Arquivo C.M.P.

Regulamento do Prémio de Honra – Medalha de Oiro do Curso Silva Monteiro (1954). Texto manuscrito. Porto: Arquivo CMSM.

Wandschneider, M. Fernanda (1981). *Estatutos e Regulamento*. Texto dactilografado. Porto: Arquivo CMSM.

Entrevistas/Programas de rádio/internet

Dias da Fonseca, Manuel (Março 1960). "Uma entrevista com Fernando Correia de Oliveira" em *Vértice*. Vol. XX. 198. 148-151.

Salazar, Álvaro (s.d.). "Trajectórias da Geração de 60". Entrevista a Fernando Corrêa de Oliveira.

Silva, Carlos D. (12 Setembro 1984). "Programa Espaço Aberto". Entrevista para a Rádio MEC. Rio de Janeiro.

Discos

50 Peças para os 5 Dedos, Op. 7 (1965). – EP *Parnaso*, 965-E.

Nocturnos e Tríptico para Piano a 4 Mãos; Sonata para 2 Pianos (2000). – CD Edisco, ECD 131.

O Cábula – Ópera Infantil (1965). – LP *Parnaso*, 965-F.

8 Peças Progressivas Op.21 (1965). – EP *Parnaso*, 965-D.

O Ratinho RÁ-TU-DI (1961). – EP *Parnaso*, 961-A.

Três Sonetos Líricos, Op. 16; Três Sonetos Metafísicos, Op. 2; O Príncipe do Cavalo Branco, Op. 6 (1962). – LP *Parnaso*, 962-C.

Trio, Op. 17; 7 Estudos, Op. 18; Variações, Op. 10 (1962). – LP *Parnaso*, 962-B.

Partituras

Corrêa de Oliveira, Fernando – toda a obra do compositor.

Práticas Formais e Informais no Ensino da Música: Questionando a Dicotomia

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Formal and Informal Practices in Music Teaching: Questioning the Dichotomy

Sónia Rio Ferreira
Instituto de Educação da Universidade do Minho
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
soniario@gmail.com

M. Helena Vieira
Centro Instituto de Educação da Universidade do Minho
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
m.helenavieira@ie.uminho.pt

RESUMO

O foco deste artigo é contribuir para a dilucidação dos conceitos de práticas formais e informais no âmbito da educação musical, destacando o contributo reconhecido de alguns investigadores como: Edwin Gordon e Lucy Green. São convocadas também para esta reflexão as perspetivas de Keith Swanwick e David Elliott. A discussão e análise destas perspetivas teóricas visam a reflexão e o questionamento dos próprios conceitos de "formalidade" e "informalidade" no ensino da música. Neste sentido, o objetivo deste ensaio é contribuir com uma reflexão que coloca em evidência a importância da articulação entre os processos formais e informais no quadro das aprendizagens da música.

Palavras-chave: Educação Musical; Práticas Informais de Ensino; Práticas Formais de Ensino.

ABSTRACT

The focus of this paper is to contribute to the clarification of the concepts of formal and informal practices in music education, highlighting the pedagogical thought of some well-known researchers such as Edwin Gordon, Lucy Green, Keith Swanwick and David Elliott. The discussion and analysis of these theoretical perspectives aim at the reflection and questioning of the very concepts of "formality" and "informality" in music teaching. In this sense, the ultimate goal of this essay is to launch a more realistic and objective discussion about the reality of music education, which might be simpler than the complexity of the recent theoretical debate has suggested.

Keywords: Music education; Informal Practices of Music Education; Formal Practices of Music Education.

Introdução

No quadro da literatura geral das ciências da educação verificamos que os contextos educativos formal, informal e não-formal têm enfoques distintos no que diz respeito ao espaço em que se desenvolvem e na forma como atuam e se dirigem aos aprendentes. Sabemos que a educação formal se desenvolve primordialmente no espaço da instituição escola, a qual possui um currículo definido e programas específicos controlados pelo Estado (Fernández, 2006; Sacristán, 2000; Trilla, 1996). Pode também desenvolver-se em instituições privadas como as bandas. Já a educação não-formal pode ou não ter lugar no espaço da escola. Trata de aprendizagens extracurriculares, pretende estimular a participação voluntária e proporcionar uma formação sociocultural (Rogers, 2004; Gohn, 2006). A educação informal, por sua vez, tem por objetivo de base desenvolver-se no contexto da família, ou noutros espaços informais como as associações ou as comunidades virtuais, e caracteriza-se pelo respeito pelo ritmo natural do aprendiz (Pain, 1990). Assim, a diferença que existe entre os contextos educativos não-formal e informal encontra-se apenas na ênfase que se lhe quiser dar: uma educação informal será sempre mais contextualizada e individualizada (ou seja respeitando mais o ritmo de aprendizagem da criança) do que uma educação não-formal (Rogers, 2004: 261).

Dentro da literatura de educação musical brasileira (Arroyo, 2002; Wille, 2005) encontramos algumas reflexões relacionadas com as temáticas da formalidade e informalidade (ou não formalidade) do ensino e aprendizagem da música que poderão ajudar a perceber melhor as várias dimensões da educação musical também entre nós. Para além disso, destacamos dois outros autores que se têm debruçado de um modo mais sistemático, sobre o estudo das potencialidades do que pode ser designado por aprendizagem informal: Lucy Green e Edwin Gordon.

Os trabalhos desenvolvidos por etnomusicólogos e musicólogos durante os anos 70 (tais como os de Seeger e Berliner, a título de exemplo), foram despertando o interesse dos educadores para a pesquisa de novas práticas em educação musical, como a improvisação. A música que se desenvolvia fora do contexto escolar evidenciava características peculiares: 1) o indivíduo possuía uma motivação intrínseca para tocar / cantar; 2) o indivíduo envolvia-se ativamente no processo musical, de um modo criativo, com prazer e naturalidade. Um artigo de Vieira (1998) indica que já a compositora portuguesa Maria de Lourdes Martins apontava como uma necessidade a inclusão de tais processos criativos na sala de aula:

> A ausência de atividades criativas na sala de aula, e um ensino envelhecido, assente na reprodução das obras dos velhos mestres, eram considerados os principais responsáveis pela falta de espontaneidade e de entusiasmo dos alunos, bem como pela sua fraca preparação para a inserção na vida profissional de músico ou professor (Vieira, 1998: 29).

Assim, segundo Arroyo (2002) ao longo dos anos 80 e 90, assistimos em diversos países a uma produção considerável de estudos na área da educação musical que, por consequência, suscitam algumas interrogações:

> Como trazer para os sistemas escolares os procedimentos de ensino e aprendizagem de práticas musicais construídos em contextos não escolares? Como podemos recriar as práticas de educação musical escolares e académicas a partir da ampliação da visão de ensino e aprendizagem musical advindas das pesquisas citadas nesse texto? Como formar os educadores musicais na perspetiva da abordagem sociocultural da Educação Musical? (Arroyo, 2002: 26).

Desta forma torna-se importante investigar formas possíveis de incorporar diferentes processos de ensino e aprendizagem no seio da educação musical formal, de melhorar assim as práticas educativas da escola pública, que é dirigida a todas as crianças, e ainda de repensar a formação docente necessária para a melhoria dessas práticas.

O Ensino da Música à Luz das Diferentes Práticas Educativas: Formal e Informal (ou Não Formal)

Tradicionalmente, o ensino *formal* de música está ligado à aquisição de conhecimentos sobre um tipo específico de música – a cultura musical da Europa ocidental – lecionada quer por via do ensino especializado quer por via do ensino genérico. No entanto, é no seio do ensino especializado

(através dos conservatórios ou instituições de ensino particular e cooperativo de música) onde assistimos a uma maior difusão de práticas formais de ensino, práticas mais resistentes à introdução de processos criativos de ensino e aprendizagem. Segundo Margarete Arroyo (2002: 19), são vários os autores a partilhar desta opinião, especificando mesmo que no início do séc. XX, a educação musical, que estava centrada no que acontecia no conservatório, era caracterizada do seguinte modo:

> O conservatório elege carreiras e ideais de formação, com base na figura do solista-virtuose; toma como base um repertório dado pelos critérios de verdade e essencialidade, segmenta e hierarquiza o "popular" e o "erudito"; seleciona o conhecimento considerado válido a partir de descrições sobre uma identidade ideal a ser atingida (Santos et al., 2007: 62).

Muitas vezes vemos este modelo de ensino musical centrado em práticas reprodutivas e de hierarquização de géneros que é muito praticado no conservatório, ser parcialmente transferido para as escolas ditas "genéricas" Dizemos parcialmente, pois há componentes do seu currículo que não são exequíveis no contexto das escolas genéricas, como o estudo individual do instrumento. No entanto, em muitas destas escolas, valoriza-se ainda sobretudo a transmissão de conhecimentos de teoria musical (leitura e escrita) – característica importada do ensino vocacional, e que pode facilmente ser comprovada nos manuais escolares em vigor. O conhecimento notacional, sendo necessário, torna-se por vezes omnipresente nos processos formativos e obstaculizador de outras aprendizagens igualmente importantes.

O ensino formal de música em Portugal é lecionado então, primordialmente, por duas vias distintas no ensino público: genérica (quer como disciplina integrante do currículo do Ensino Básico, quer como atividade extracurricular no âmbito do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)) ou especializada/vocacional (ligada não só à instituição "conservatório", mas igualmente às academias de música com paralelismo pedagógico, e também às escolas profissionais de música). Em todas existe uma sobrevalorização do conhecimento musical ligado à cultura erudita ocidental – embora no ensino genérico haja uma maior abertura para outros tipos de géneros e aprendizagens.

No que diz respeito ao programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), este destaca-se como um sistema ambíguo (Despacho 12591/2006 revogado por Despacho 14460/2008). Por um lado, circunscreve-se no espaço da escola pública, cujo controlo e administração fica ao encargo quer do Ministério da Educação, quer de entidades municipais locais. Por outro lado, afasta-se dos princípios da educação formal, frequentemente associados aos modelos pedagógicos preponderantes no ensino de carácter obrigatório. Através da análise da legislação, verificamos que o próprio conceito das AEC sofreu uma evolução histórica incorporando em si várias aceções que o interligam às práticas informais: integra a noção de "complemento" e forma de aperfeiçoamento de conhecimentos, de natureza lúdica, facultativa (Decreto-Lei 286/89) e informal (Despacho 141/ME/90), e ainda se define como uma atividade de animação e de apoio às famílias (Despacho 12591/2006, revogado pelo Despacho 14460/2008). Para Regiana Blank Wille e Margarette Arroyo a abertura manifestada pelas AEC portuguesas seria provavelmente vista como uma necessidade para a educação musical:

> A educação musical atualmente precisa construir práticas que contemplem a diversidade de experiências ocorridas dentro e fora da escola. É necessário um trânsito entre o formal e o informal, entre o cotidiano e o institucional, rompendo com modelos estereotipados de ensino de música (Arroyo, cit. por Wille, 2005: 45).

A autora Regiana Blank Wille define a liberdade característica de uma educação musical não formal, sublinhando a não preocupação com uma aferição sistemática dos conhecimentos, nos seguintes termos:

> A aprendizagem na dimensão não-formal vai sendo desenvolvida sem que haja uma obrigatoriedade ou ainda mecanismos de repreensão para o não-aprendizado. O que ocorre é que a necessidade do grupo acaba por envolver os participantes num processo de ensino e aprendizagem (Wille, 2005: 47).

Esta definição vai de encontro às ideias defendidas por outros autores da literatura educativa em geral como Fernández (2006: 18) ou Rogers (2004: 78). A partir destas reflexões, verificamos então que existe uma opinião consensual acerca da importância de procurar práticas de ensino musical alternativas aos modelos que ainda vão predominando na escola pública. Nesta medida, a educação musical atual será mais enriquecedora se englobar em si, cada vez mais, características quer do ensino formal, quer do informal (ou não formal):

> O termo “Educação Musical” abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo académico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e académicos, seja fora deles (Arroyo, 2002: 18-19).

A educação musical na contemporaneidade (título, aliás, de Arroyo, 2002) é assim (ou deveria ser), segundo esta autora (e podemos pensá-lo também no contexto do nosso país), um conceito bastante abrangente, no qual coexistem diferentes práticas de ensino e aprendizagem (formal, informal e/ou não formal).

O Conceito de “Práticas Informais” dos Músicos Populares segundo Lucy Green

Lucy Green desenvolveu uma série de pesquisas no terreno procurando obter informações acerca da forma como os músicos populares aprendem música, tendo chegando à conclusão de que estes se regem por práticas de aprendizagem “informais”. Nesta medida, a autora sugere a seguinte definição para a noção de informalidade no processo educativo:

> Paralelamente à educação formal, existem em todas as sociedades, outros métodos de transmissão e aquisição de competências e conhecimentos musicais. A isto eu chamo *práticas de aprendizagem musical informal* as quais, no extremo e em contraste com a educação formal, não recorrem a instituições de ensino, nem *curriculum* escrito, programas ou metodologias específicas, nem professores qualificados, nem mecanismos de avaliação ou certificados, diplomas e pouca ou mesmo nenhuma notação ou bibliografia (Green, 2000: 65).

Esta definição vai de encontro às conceções defendidas pela literatura educativa em geral como Fernández (2006), Rogers (2004) e Pain (1990). No entanto, Lucy Green acrescenta algo de novo no contexto do ensino da música, ao interligar o conceito de aprendizagem informal a um tipo específico de música, a *música popular*, assim caracterizada:

> O termo “música popular” aqui utilizado serve para abranger uma larga faixa de estilos, incluindo a música tradicional e moderna, gravada ou não, dos últimos cem anos, de todo o mundo. Esse tipo de música teve a sua origem e evolução com base na aprendizagem informal e coexistiu com a educação musical formal (Green, 2000: 66).

Neste sentido, a noção de “cultura popular” e por analogia a cultura musical popular, segundo a autora, remete para dois contextos diferentes: por um lado refere-se a uma cultura desenvolvida num contexto urbano, por outro, refere-se à cultura que é do povo e dirigida ao povo, isto é, aos diversos contextos, urbanos ou rurais, em que o povo vive, trabalha e produz cultura. Contudo, hoje em dia, o termo tem uma ligação muito mais estreita com a primeira aceção, relacionada com a “cultura/sociedade de massas” (Shuker, 1999: 83), como aliás o comprova o termo anglo-saxónico de “*pop-music*”.

As pesquisas de Lucy Green, resultaram na publicação de dois livros: *How Popular Musicians Learn, A Way Ahead for Music Education* (editado em 2002 e reeditado nos anos subsequentes, em 2003, 2005, 2008), e *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy* (editado em 2008). Com estes estudos procurou: identificar a natureza das “práticas informais” de aprendizagem dos músicos populares (focando-se nos processos, atitudes e valores subjacentes); compará-las com as práticas características do ensino formal de educação musical; e defender a incorporação de “práticas informais” na educação musical formal. O último livro citado é essencialmente uma síntese de um projeto idealizado pela autora, e tornado num programa nacional de educação musical em Inglaterra intitulado *Musical Futures*, cujos recursos e estratégias de ensino estão disponíveis *online* para os leitores interessados[1].

Dentro das “práticas informais” de aprendizagem dos músicos populares, a autora observou que existe uma valorização do processo de enculturação dos músicos:

> The concept of musical enculturation refers to the acquisition of musical skills and knowledge by immersion in the everyday music and musical practices of one’s social context (Green, 2008a: 22).[2]

---

1 Musical Futures (s/d). Practioners Resources. Documentos acedidos a 01/03/2009 em http://www.musicalfutures.org/PractionersResources.html.

2 «O conceito de enculturação musical refere-se à aquisição de competências e conhecimentos musicais pela imersão na música do quotidiano e nas práticas musicais de um determinado contexto social.» – Tradução das autoras.

Efetivamente, a aculturação musical entre os músicos populares começa bastante cedo, ao contrário do que habitualmente acontece no seio da educação formal, o que permite uma melhor familiarização com competências e conhecimentos musicais desde tenra idade. Segunda a autora, entre estes músicos identificam-se três formas de envolvimento musical: a *audição*, a *interpretação* e a *composição*. Estas formas de enculturação correspondem precisamente aos grandes domínios da prática de educação musical estabelecidos pelo Currículo Nacional Português (Ministério da Educação, 2001: 156), bem como aos domínios das grandes correntes pedagógicas do ensino da música em todo o mundo. Embora as AEC sejam desenvolvidas fora do currículo, ou, pelo menos, em relação marginal com ele, também se regem por aqueles princípios, como se pode depreender a partir da leitura das *Orientações Programáticas* definidas para o ensino da música no 1.º ciclo do Ensino Básico no âmbito do programa das AEC (Vasconcelos, 2006).

Para Lucy Green, a composição musical abarca várias atividades criativas, incluindo a improvisação, a exploração e a experimentação (Green, 2008a: 23). O processo de audição pode desenvolver-se por diferentes vias: 1) *Purposive listening*; 2) *Attentive listening*; 3) *Distracted listening*.[3] Ou seja, podemos ouvir e sermos capazes de tocar o que ouvimos (1), podemos querer apenas ouvir com atenção, mas sem ter intenção de aprender a reproduzir algo (2), e ainda ouvir de uma forma simplesmente passiva (3) (Green: 2008a, 24). No entanto, a técnica de aprendizagem mais usada pelos músicos populares é, como se diz frequentemente na gíria, "tocar de ouvido", ouvindo e imitando gravações de áudio — prática quase inexistente no ensino formal, segundo a autora.

No contexto das "práticas informais" dos músicos populares não há espaço para a figura do professor no sentido tradicional, como autoridade educativa tão marcante no seio da educação formal. A aprendizagem desenvolve-se quer individualmente, quer em grupo: «*peer-directed learning*» (aprendizagem por pares) e «*group learning*» (aprendizagem em grupo) (Green, 2008b: 7). Ao longo deste tipo de processo de aprendizagem, centrado no conceito de «*musicing*» defendido por David Elliott (Green, 2008b: 60), o importante é mesmo "fazer música", tocar música, e encontrar também motivação no ato de fazer música e tocar música *em conjunto*. É através desta prática musical intensa que também se desenvolvem aspetos técnicos de execução (embora não sejam entendidos pelos músicos populares como algo de fundamental), e acima de tudo, o prazer pela música.

3 «1) Audição intencional; 2) audição atenta, 3) audição passiva» — Tradução das autoras.

Num processo de aprendizagem no qual se privilegia a espontaneidade, naturalidade, e disponibilidade / disposição para a música, há, claramente, uma valorização das atitudes e valores dos músicos relativamente à música, como o «*feeling*» e a sensibilidade. «*Flow, Play, feel*»[4] são assim conceitos determinantes numa aprendizagem informal (Green, 2008b: 60).

Para a investigadora, em certa medida, as escolas atuais desconhecem os benefícios que podem trazer as práticas de aprendizagem informal:

> Whilst formal music education has welcomed popular music into its ranks, this is by no means the same thing as welcoming or even recognizing informal learning practices related to the acquisition of the relevant musical skills and knowledge. Rather, the inclusion of popular, as well as jazz and other world music in both instrumental tuition and school curricula represents the addition of new educational content, but has not necessarily been accompanied by any corresponding changes in teaching strategy (Green, 2008a: 184).[5]

Isto é, no fundo, houve uma transferência dos conteúdos, mas não dos processos de ensino e aprendizagem subjacentes às "práticas informais" dos músicos populares. Nas escolas oficiais já há algum tempo que se estuda repertório musical de outras culturas que não a da Europa Ocidental (privilegiada sobretudo no ensino vocacional/especializado), bem como repertório tradicional português. No entanto, o conhecimento empírico, bem como os manuais escolares em vigor, revelam que não se verificou uma mudança muito substancial ao nível das estratégias utilizadas no processo específico de ensino e aprendizagem da música, tendo-se adaptado a aprendizagem desse repertório a procedimentos formais, e continuando assim a prevalecer um ensino expositivo (professor-transmissor de conhecimentos e aluno-recetor), no qual se sobrevalorizam conhecimentos teóricos e notacionais da música, e não se promovem verdadeiras competências funcionais, nem se promove a autonomia do aluno. Este facto subsiste, apesar das melhorias que chegaram a ser ambicionadas pelo Decreto-Lei nº 6/2001 e pelas Orientações Programáticas para o Ensino da Música no 1º Ciclo (Vasconcelos, 2006). A legislação de 2001, que

4 «Fluir, tocar, sentir» — Tradução das autoras.

5 «A educação musical formal recebeu a música popular como uma sua categoria mas isto não significa que a tenha incorporado ou tenha mesmo reconhecido as práticas de aprendizagem informal relacionadas com a aquisição de competências e conhecimentos musicais relevantes. Pelo contrário, a inclusão de música popular, jazz e outros tipos de *World music* tanto na aprendizagem instrumental como no currículo escolar representa a adição de novos conteúdos educacionais, mas não foi necessariamente acompanhada pelas correspondentes mudanças nas estratégias de ensino.» — Tradução das autoras.

ficou conhecida como "documento das competências" e que promovia o desenvolvimento de competências práticas e criativas, por oposição a uma pedagogia por objectivos, foi recentemente revogado.

As pesquisas levadas a cabo por esta autora, têm objetivos claros:

> (...) The aims of the Project were to adopt and adapt aspects of popular musicians' informal music learning practices for use within the formal arena of the school classroom, and to evaluate the extent to which this is possible and beneficial. Each of the project's seven stages placed at its centre two or more of the five characteristics of informal learning that were identified with; learning by listening and copying recordings; learning with friends; engaging in personal, often haphazard learning without structured guidance, and integrating listening, performing, improvising and composing in all aspects of the learning process (Green, 2008b: 23).[6]

Neste sentido, prevalece a preocupação de enriquecer o ensino formal de música com novas práticas educativas. Havendo espaço nas escolas para introduzir práticas de aprendizagem informais, o papel do professor não poderia ser, obviamente, "banido" do sistema de ensino, mas seria sim transformado, tal como ocorreu ao longo do projeto *Musical Futures*:

> The role of the teacher throughout the project was to establish ground rules for behaviour, set the task going at the start of each stage, then back and observe what pupils were doing (Green, 2008b: 24).[7]

Alguns autores, como Randall Allsup, consideram que, na proposta de aprendizagem informal apresentada por Lucy Green, existe o risco da figura do professor desaparecer (Allsup, cit. por Green, 2008c: 2)[8]. No entanto, a autora contra-argumenta que propõe apenas uma mudança de papeis: o "professor-expositor", passa a ser mais um "observador responsável" por diagnosticar as potencialidades dos seus alunos e orientar as suas aprendizagens musicais.

A autora refere que, no início do projeto, alguns professores revelaram algumas dificuldades no desempenho das suas tarefas, dificuldades essas que estão relacionadas com a formação docente, pois também neste âmbito não existe uma exploração das práticas de ensino / aprendizagem informais, o que faz com que alguns professores não se sintam tão à vontade para "tocar de ouvido", por exemplo (Green, 2008b: 35).

O Conceito de "Orientação / Aprendizagem Informal" em Edwin Gordon

Com Edwin Gordon, o conceito de "aprendizagem informal" surge num contexto de estudo diferente do apresentado por Lucy Green. Edwin Gordon tem desenvolvido, desde os anos 70, um intenso trabalho nas áreas da Psicologia e Pedagogia da Música, procurando respostas para o seu principal problema de investigação: «*How children learn when they learn music*». Esta interrogação acabou por ser o título da sua primeira monografia, publicada em 1968, centrada no tema da aprendizagem musical. As pesquisas ulteriores levaram-no, no início dos anos 80, a criar um novo conceito na educação musical: a "audiação", «*A audiação é para a música o que o pensamento é para a linguagem*» (Gordon, 2005: 17). É tendo por base este conceito que desenvolve uma nova *Teoria de Aprendizagem Musical* que procura compreender o processo do aprender. Neste âmbito, importa destacar duas obras suas: *A Music Learning Theory for Newborn and Youg Children*; e *Learning Sequences in Music*. *Skill, Content, and Patterns* (ambas as obras foram editadas em 1980, e reeditadas posteriormente, em 1984, 1988, 1993, 1997)[9]. Vejamos de seguida, em que contexto Edwin Gordon utiliza o conceito de informalidade em música.

A grande divisa de Gordon é estimular as crianças musicalmente logo após o seu nascimento. Outros pedagogos, como Orff e Willems, defenderam já a iniciação musical, mas não numa idade tão precoce. É precisamente neste âmbito que o autor nos fala da importância da "orientação informal".

6 «Os objetivos do Projeto foram adotar e adaptar aspetos das práticas de aprendizagem de música informal dos músicos populares para integrar na arena formal da sala de aula, e avaliar até que ponto isto é possível e benéfico. Cada um dos sete estádios do projeto colocaram no seu âmago duas ou mais das cinco características da aprendizagem informal que se identificam com: aprender ouvindo e copiando gravações; aprender com amigos; aprendizagem atarefada, centrada na pessoa, sem orientação estruturada, e integrando audição, performance, improvisação e composição em todos os aspetos do processo de aprendizagem.» – Tradução das autoras.

7 «O papel do professor ao longo do projeto foi estabelecer regras básicas de comportamento, estabelecer o rumo no início de cada fase, e observar o trabalho dos alunos.» – Tradução das autoras.

8 Green, Lucy, (2008). *Response to Panel: Beyond Lucy Green. Operationalizing Theories of Informal Music Learning Panel Presentation*, AERA Conference, New York. Documento acedido no dia 13/06/09 em: http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/Green%20 Response.pdf.

9 Estas obras foram publicadas em Portugal pela Fundação Calouste Gulbenkian no ano de 2005 e 2001 respetivamente, sob os títulos: «*Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*» e «*Teoria de Aprendizagem Musical. Competências, Conteúdos e Padrões*».

Gordon rejeita as terminologias de "educação" ou "ensino informal" por não as considerar adequadas à sua *Teoria de Aprendizagem Musical* para crianças em idade pré-escolar, como explica:

> Existe uma diferença entre orientação e educação em música. Orientação é, por definição, informal, enquanto educação é sempre formal, pelo menos em certo grau. A orientação informal pode ser estruturada ou não estruturada. Quando a orientação não é estruturada, os pais ou professores põem a criança em contacto com a cultura, naturalmente, sem planificação específica. Quando é estruturada, planeiam a lição especificamente. Uma característica marcante, quer da orientação estruturada quer da não-estruturada, é que nenhuma delas impõe informação ou competências à criança. Pelo contrário, as crianças são postas em contacto com a sua cultura e encorajadas a absorvê-la. A orientação informal estruturada e não-estruturada baseia-se e opera em resposta às atividades sequenciais e respostas naturais da criança. Em contraste, a educação formal requer, além da planificação específica daquilo que vai ser ensinado pelos pais ou professores, que o ensino seja organizado em blocos de tempo, esperando das crianças uma cooperação evidente e tipos específicos de respostas (Gordon, 2005: 5).

Sendo assim, a *Teoria de Aprendizagem Musical* para crianças em idade pré-escolar, advoga que se devem administrar "orientações informais", em vez de querer ensinar ou educar musicalmente "à maneira formal". A "orientação informal" pode ser considerada ainda "estruturada" ou "não-estruturada", conforme a intenção, ou não, de planear uma atividade. Outra característica das "orientações informais" é motivar as crianças para a aprendizagem mas de uma forma voluntária, sem esperar que estas respondam aos estímulos. Para além disso, as "orientações informais", por princípio, deveriam ser geridas pelos próprios pais/familiares das crianças:

> O lar é a escola mais importante que as crianças alguma vez irão conhecer e os pais são os professores mais marcantes que alguma vez irão ter (Gordon, 2005: 5).

No entanto, como a realidade nos mostra frequentemente que os próprios pais não tiveram esse estímulo na sua infância (ou então, que se encontram, na maior parte das vezes, indisponíveis para a realização desta tarefa para com os seus filhos), as "orientações informais" deverão ser levadas a cabo por docentes. Ainda assim, seja através dos pais ou dos profissionais do ensino, o importante mesmo é orientar musicalmente as crianças nas primeiras fases da sua infância, de forma a que criem relações com a música, tão naturalmente e espontaneamente, quanto o fazem com a sua língua materna. É precisamente nesta fase, (a qual o autor denomina de *balbucio musical* e que vai desde o nascimento da criança até, normalmente, os cinco ou seis anos de idade), que se desenvolve a "audiação" preparatória da criança.

Como já foi mencionado, a *Teoria de Aprendizagem Musical* procura explicar como as crianças aprendem música, em duas fases distintas do seu desenvolvimento musical: aquando da audiação preparatória e da audiação propriamente dita. A audiação preparatória comporta três tipos (aculturação, imitação e assimilação) e sete estádios de desenvolvimento (absorção, resposta aleatória, resposta intencional, abandono do egocentrismo, decifragem do código, introspeção, coordenação) (Gordon, 2005: 44). Note-se que os diferentes tipos e estádios de audiação preparatória se sobrepõem. A audiação propriamente dita, desenvolve-se já num contexto de educação musical formal, e incorpora em si três processos de aprendizagem: 1) sequência de aprendizagem de competências; 2) sequência de aprendizagem do conteúdo tonal; 3) e sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico. A sequência de aprendizagem de competências divide-se em duas partes: aprendizagem por discriminação e aprendizagem por inferência. E ambas as aprendizagens se subdividem em vários níveis e subníveis de sequência (Gordon, 2000: 126). Independentemente das várias fases de audiação, é importante salientar que, na aprendizagem por discriminação, a aprendizagem se faz essencialmente por imitação. O aluno adquire vocabulário musical, desde competências, a conteúdos e padrões, imitando o que ouve. Já na aprendizagem inferencial o aluno desenvolve a sua criatividade musical. Segundo Helena Rodrigues:

> A aprendizagem inferencial deve ser o grande objetivo de todo o ensino na medida em que só quando o aluno é capaz de se "ensinar" a si próprio, pode funcionar como alguém autónomo, capaz de se "autogovernar" (Rodrigues, 2001: 5).

Efetivamente, a aprendizagem inferencial tem sido bastante negligenciada no contexto atual de ensino da música. Senão, e citando Helena Caspurro:

> Como explicar, por exemplo, fenómenos ainda hoje recorrentes no universo dos alunos de formação 'erudita', como a dificuldade em improvisar, compreender

> harmonia, ler 'à primeira vista', transpor ou tocar 'de ouvido', ou, de um modo geral, criar música? (Caspurro, 2007: 17).

Constatamos que a aprendizagem musical, quer no ensino vocacional/especializado, quer no ensino genérico, continua centrada no processo de "imitação". Para além disso, existe o problema da iniciação musical se iniciar tardiamente. A maioria dos alunos não recebe "orientação informal" e ingressa logo nas escolas de instrução formal. Este será, segundo Gordon, o principal fator de insucesso dos alunos de educação musical:

> Obviamente, nunca é de mais frisar a necessidade de fornecer uma orientação informal apropriada em música, como preparação para a educação formal. Para todas as crianças, exceto talvez para aquelas com um nível de aptidão musical excecionalmente elevado, uma ampla orientação informal em música é mais benéfica do que a educação musical formal prematura (Gordon, 2000: 317).

Práticas Formais e Informais: Ultrapassando Dicotomias

O conceito de informalidade em Edwin Gordon e em Lucy Green está associado a propostas pedagógicas com fundamentos distintos. No entanto, é possível encontrar alguns pontos de concordância entre os autores, no que entendem por educação informal, orientação informal e práticas informais. Na orientação informal e nas práticas informais dos músicos populares:

– É desejável, senão condição, que haja uma iniciação precoce e intensa no processo de aculturação musical;

– A aprendizagem ocorre de um modo natural e espontâneo;

– Valorizam-se como finalidades de educação, a autonomia e criatividade musical.

Por outro lado, tanto Edwin Gordon como Lucy Green, ainda que sob óticas diferentes, defendem a coexistência de um ensino formal de educação musical em conjunto com um ensino informal. Evidenciam os benefícios das práticas musicais informais, e apelam mesmo à necessidade de as integrar no processo de educação musical formal. Como afirma Edwin Gordon:

> É bom lembrarmos que uma criança aprende de ambos os modos, informal e formalmente e, assim, quer se trate de orientação informal ou formal, os professores devem adaptar-se a esses estilos de aprendizagem (Gordon, 2000: 316).

Observando bem, a educação musical, quer seja orientada de um modo mais formal ou mais informal, tem subjacente princípios filosóficos que encontramos em Keith Swanwick ou David Elliott. Swanwick (1996) defende o envolvimento direto do aluno no ato musical através de três processos de aprendizagem centrais da Educação Musical que sintetizou com a sigla *CAP* – composição, audição e *performance* (Swanwick, 1996: 43). O autor sustenta que a experiência musical envolve, ainda que de uma forma indireta, outros parâmetros como *Literature studies* (que o autor identifica com duas realidades: o saber "sobre música", que inclui, por exemplo, a história da música, e a própria notação musical) e *Skill acquisition* (destrezas técnicas), e assim se constrói a Base de Educação Musical: C(L)A(S)P (Swanwick, 1996: 45). A discussão levantada atrás leva-nos a considerar que o foco da aprendizagem informal é, no fundo, o desenvolvimento prioritário do *CAP* e não da *C(L)A(S)P*, sendo que a técnica surge ao serviço da criatividade e não como meta de trabalho singularizada. A literatura bibliográfica estudada parece querer, por vezes, revelar-nos que a educação musical dita formal valoriza, de alguma maneira, mais características ligadas às competências secundárias, ou subsidiárias.

No pensamento pedagógico de David Elliott também identificamos claramente a primazia dada à atividade musical – a qual envolve necessariamente três dimensões interdependentes: quem a faz; o produto final e o processo que levou à produção (Elliott, 1995: 39) – e a recusa peremptória de uma perspetiva estética da educação musical (Elliott, 1995: 29). Verificamos que as "práticas informais" dos músicos populares investigados por Lucy Green enfatizam efetivamente aquelas três dimensões. Gostaríamos também de salientar que a realidade empírica nos mostra que (e ainda que, poderá pensar-se, com diferentes graus de intensidade), quer o ensino formal de música lecionado nas escolas artísticas especializadas, quer o ensino formal de música lecionado do âmbito do ensino genérico e das AEC, ainda não se sustentam totalmente nos princípios enunciados por David Elliott, pois estas não valorizam suficientemente o processo no sentido de o tornar criativo e possibilitar a autonomia progressiva do aluno. Faltará, talvez, e apenas a título de exemplo, fazer um balanço estatístico do número de compositores que se formam no nosso ensino público de música, por oposição ao de intérpretes.

Conclusão

O ideal prático da educação musical é valorizado quer no quadro do ensino formal quer no quadro informal. Constatamos que o que distingue as práticas informais das formais são os processos de ensino e aprendizagem valorizados. Assim sendo, temos de um lado o ensino artístico especializado de música, enraizado numa longínqua prática de ensino que remonta ao séc. XIX, e do outro o ensino genérico e as AEC que são frutos de um pensamento mais democratizante nas suas intenções, com vista ao alargamento do acesso do ensino artístico para todos, sobretudo a partir da década de 80 do séc. XX. O que separa estas duas lógicas de ensino (especializado e genérico/AEC) ao nível dos processos de ensino e aprendizagem é, sobretudo, a relação com música enquanto processo que se destina à realização de um objecto estético (no ensino especializado) e a música enquanto processo com valor em si mesmo (no ensino genérico/AEC). Por outro lado, essas duas lógicas acarretam diferentes posturas e valorizações da notação/partitura (fundamental e altamente sofisticada no desenvolvimento do ensino especializado, e não tão valorizada no ensino genérico) e aqui reside as grandes marcas de distinção entre as práticas formais e informais, de certa forma materializadas no ensino especializado e no ensino genérico. Outras poderiam ser mencionadas, como o acesso ao ensino individualizado do instrumento – característica única do ensino especializado. No entanto, a prática quotidiana mostra-nos que existem outras características associadas aos processos ou estratégias de ensino e aprendizagem de cariz informal que coexistem no ensino dito mais formal. E vice-versa. Alguns resultados obtidos no âmbito de um estudo de caso que deu origem a uma dissertação de mestrado (Ferreira, 2009) demonstram precisamente que estes dois conceitos se fundem. Esse facto ilustra bem a síntese de ideias que propomos, assente na não dicotomia dos conceitos de “formal” e “informal” abordados nas páginas anteriores. Nesse estudo constatou-se que a educação musical informal estava ligada a aspetos como a enculturação, o encorajamento e a naturalidade enquanto que a educação musical formal podia definir-se pelo seu caráter estruturado, planificado e sequencial. A distinção destas duas práticas de ensino também se prendia com questões metodológicas; seguindo-se questões referentes à qualidade, exigência e rigor do tipo de ensino; sistema / ramo de ensino; personalidade e opções do professor; e diferentes momentos letivos da mesma disciplina ou atividade.

Em suma, a distinção destas práticas (formal e informal) vai para além do seu contexto de ensino e engloba em si modos de atuação, estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem preferenciais. A preocupação pelo envolvimento pleno e natural do aluno no processo de ensino e aprendizagem através de dinâmicas de imitação, repetição e incentivo constante demonstrada quer na investigação levada a cabo por Lucy Green, quer na levada a cabo por Edwin Gordon prendem-se efetivamente com questões de metodologia que são facilmente observadas em contextos informais de aprendizagem, em casa, grupos associativos ou outros espaços. Aqui o aprendente tem autonomia e total controlo sobre a sua aprendizagem, a qual de desenvolve unicamente quando existe motivação e satisfação pelo processo.

Vemos com bom grado a transferência desta filosofia das práticas de ensino informal para o ensino formal, acreditando que pode, com certeza, contribuir para potenciar aprendizagens significativas. No entanto, pensamos que a responsabilização pelo processo de ensino e aprendizagem, a sua organização e sequencialidade são traços característicos de qualquer tipo de ensino formal, não substituíveis no que diz respeito à educação do indivíduo. Se na educação informal essa sequencialidade é reflexo da própria complexidade musical e é caminho a percorrer de forma mais autónoma, no ensino formal ela é uma marca clara e uma preocupação da própria pedagogia, programação e materiais adoptados. Deste modo, consideramos que a coexistência destas duas formas de ensinar, formal e informal, será mais benéfica ao desenvolvimento musical das crianças do que tentar separar estas duas realidades, ou até torna-las características de certos ramos de ensino, uma vez que, como verificamos, elas se entrecruzam em diferentes situações. O ensino formal e o ensino informal são processos pertinentes e úteis na sua complementaridade, tanto no contexto das AEC, como nos restantes contextos de ensino da música existentes em Portugal. Nos diferentes ramos de ensino de música da escola pública é necessário fomentar cada vez mais essa complementaridade, de forma a potenciar uma pedagogia voltada para aprendizagens sólidas, auto-construídas e criativas. Para isso, é necessário também promover a consciencialização destes processos na formação artístico-musical dos professores.

Referências Bibliográficas

Arroyo, M. (2002). "Educação musical na contemporaneidade" em *Seminário Nacioinal de Pesquisa em Música da EFG*, N.º 2. (pp. 18-29). Goiânia: Anais do II seminário nacional.

Caspurro, H. (2007). "Audição e audiação. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta", em *Revista de Educação Musical* (APEM). Lisboa: Tipografia Minerva do Comércio. 127, 16-27.

Elliott, D. (1995). *A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Ferreira, S. R. (2009). *Implicações Educativas das Práticas Informais no Contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular. O Projeto Artístico-Formativo 'Grande Bichofonia'*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.

Fernández, F. S. (2006). *El aprendizage fuera de la escuela. Tradición del pasado y desafio para el futuro*. Madrid: Ediciones Académicas.

Gohn, M. G. (2006) "Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas" em *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro. Vol. 14, N.º 50, 27-38.

Gordon, E., (2005). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical, Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Green, L. (2000). "Poderão os professores aprender com os músicos populares?" em *Revista Música, Psicologia e Educação (CIPEM)*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto. 2, 65-79.

Green, L. (2008a). *How Popular Musicians Learn. A way ahead for music education*. Ashgate Publishing Company.

Green, L. (2008b). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate Publishing Company.

Green, L. (2008c). *Response to Panel: Beyond Lucy Green. Operationalizing Theories of Informal Music Learning Panel Presentation*, New York: AERA Conference 2008. http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/Green%20Response.pdf (consultado em 13 de junho de 2009).

Ministério da Educação. DGIDC. (2006). *Ensino da Música 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa.

Pain, A. (1990). *Education Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: Éditions L'Harmattan.

Rodrigues, H. (2001). "Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical" em *Revista eletrónica de LEEME*. 8, 1-14.

Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education?*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong. Kluwer Academic Publishers.

Sacristán, J. G. (2000). *A Educação Obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.

Santos, R. M. S. et al. (2007). "A dimensão cultural no composto música, educação e currículo" em Amorim, A. C. R., Pessanha, E. (orgs). *As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo*. Campinas, São Paulo: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPED., 61-67. http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/Livro-Potencialidades-completo.pdf (consultado em 3 de Abril de 2009).

Shuker, R. (1999). *Vocabulário de música pop*. São Paulo: Hedra.

Swanwick, K. (1996). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.

Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Âmbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Vasconcelos, A. Â. (2006). *Ensino da música. 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Vieira, M. H (1998). "O Papel de Maria de Lourdes Martins na Introdução da Metodologia Orff em Portugal" em *Arte Musical*, n.º 10 / 11, Jan.-Jun., IV série, Vol III, pp. 23-30.

Wille, R. B. (2007). "A música nas escolas de educação

infantil: quem é o professor?" em *VI Seminário de Pesquisa Qualitativa: fazendo metedologia*, Rio Grande: FURG. 1, 1-8.

Wille, R. B. (2005). "Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes" em *Revista da ABEM*, Porto Alegre. 13, 39-48.

Legislação

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto (estabelece uma reforma curricular assim como as linhas de orientação dos novos planos de estudos).

Despacho n.º 141/ME/90 de 1 de setembro (aprova o modelo de apoio às Atividades de Complemento Curricular).

Despacho 12591/2006 de 16 de junho (cria o programa das AEC).

Despacho 14460/2008 de 26 de maio (regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das AEC).

Contributos Metodológicos e Programáticos para o Processo de Ensino e Aprendizagem do Canto Coral no Ensino Básico

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Methodological and Programmatic Contributions to the Teaching and Learning Process of Choral Singing in Primary Education

José Carlos Bago de Uva
Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos
Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia – Madeira
josecarlos.uva@gmail.com

RESUMO

Considerado por muitos como verdadeira "ferramenta global de aprendizagem", o canto praticado em contexto escolar assume particular relevo na tomada de consciência educativa que não devemos menosprezar face ao quadro curricular atual, muito em especial no ensino básico, terreno privilegiado para o incremento de uma estrutura programática e metodológica que, desde a expressão cantada mais natural e espontânea do *cantar em conjunto* na sala de aula, até ao desempenho mais criterioso e formal do *canto coral* na escola, permita às crianças, a partir do ensino genérico, como alegava Willems, cultivar as riquezas e as exigências do "encontro com o outro" através duma aprendizagem e de um desempenho qualitativamente proficiente e reconhecido.

Face ao regime de autonomia curricular que a Região Autónoma da Madeira (RAM) dispõe, foi tipificado o presente plano de competências proposto para ser instruído evolutivamente no decurso do processo ensino e aprendizagem do *canto coletivo*[1] exercido desde a primeira infância (pré-escolar) e ao longo da escolaridade básica, princípios testados e aplicados nas escolas da Madeira, através do projeto 'Crescer a Cantar', desde 2010.

O modelo de *cone em espiral*, aqui originalmente apresentado, procura assim sistematizar o resultado de um processo de experimentação, pesquisa bibliográfica e questionamento pessoal, face às práticas observadas no âmbito da coordenação da Modalidade Artística de Canto Coral nas escolas do ensino básico na Madeira, cargo que o autor exerce nesta região insular desde 2003, através da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia.

Ao ter por base a triangulação de teorias de pedagogos e autores que para si se tornaram referenciais na área a que se reporta a presente proposta, surge com o propósito de fornecer orientações metodológicas e programáticas aos professores que pretendam fomentar a prática do *canto coletivo* (coral) com contornos de qualidade e maior rigor nas suas escolas, no pressuposto de que o respetivo enquadramento curricular lhes propicie a implementação de projetos lineares e progressivos ao longo do nível de escolaridade que lecionam e níveis subsequentes, não subestimando a importância basilar duma abordagem criteriosa e consciente do *canto em conjunto* na sala de aula, prática comum nas aulas curriculares dos primeiros anos dos níveis iniciais do ensino genérico.

A analogia com *a espiral de Swanwick* e os fundamentos da *educação musical Willemsiana* são referências evidentes no modelo aqui apresentado, esquematizado através dum cone em espiral ascendente, constituído por 8 níveis de *Saberes*, conceitos programáticos cuja significância abrangente resume metaforicamente, em cada um dos seus estádios de desempenho, o perfil de competências sócio-educativo-musicais e artísticas que os alunos devem apropriar e desenvolver tendo por base as 4 dimensões consideradas, no enquadramento a que se reporta este artigo, como estruturantes para a aprendizagem e desenvolvimento da prática coral nas escolas da RAM, em articulação com os grandes organizadores do Currículo Nacional

1 É possível encontrar em diversa bibliografia, o conceito de canto coral, entendido genericamente, referenciado também como *canto coletivo* ou *canto em conjunto* (Andrade, 1962; Villa-Lobos, 1987; Fucci Amato, 2007; *et al.*). No entanto, no enquadramento específico deste artigo, cada um destes termos pressupõe uma conotação própria (ver na Introdução).

do Ensino Básico no que concerne à educação artística para o ensino genérico.

Propõe-se desta forma, que a divulgação do modelo aqui patenteado constitua um potencial referencial de dinâmicas de ensino indicadoras do desenvolvimento musical ao nível do *canto coletivo* praticado na escola pelos alunos do ensino básico na RAM, assim como, com base na sua fundamentação, se possam igualmente estabelecer critérios de apreciação e avaliação dos coros escolares, não só em contexto letivo formal, como em ocasiões de partilha pública.

Palavras-chave: Canto Coletivo; Canto Coral; Processo Ensino e Aprendizagem; Ensino Básico

ABSTRACT

Considered by many as a true “global learning tool”, the singing practiced in the school context is particularly important in making a educational conscientiousness that we should not undervalue in view of the current curriculum scenario, particularly in the primary education, privileged terrain for the growth of a programmatically and methodological structure that, since the sung expression of the most natural and spontaneous practice of *the singing together* in the classroom, until the most criteriouse and formal performance of *choral singing* in school, allowing children, since the general education, as claimed Willems, cultivate the wealth and demands of “meeting with the other” through a learning and a qualitatively proficient and recognized performance.

By the system of curricular autonomy that the Autonomous Region of Madeira (RAM) has, was typified this skills acquisition plan proposed to be implemented evolutionarily during the process of teaching and learning *collective singing*, exercised since an early childhood and throughout primary education, principles applied and tested in Madeira islands schools by the project ‘*Growing up Singing*’ (*Crescer a Cantar*), since 2010.

The *cone spiral* model, originally presented here, pretends systematize the result of an experimentation process, literature research and personal questioning, in view of practices observed in ambit of the *school choral singing modality cordination*, in primary education in Madeira, post that the author has in this insular region since 2003, through the Department of Artistic Education Services and Multimedia (*Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia*).

To be based on the triangulation of educators and authors theories that have become referential for himself in the area which it refers to this proposal, arises with the purpose of providing methodological and programmatic guidelines to teachers who wish to encourage the practice of “the *collective singing* (choir) with contours of quality and greater rigor in their schools, on the assumption that the respective curricular framework leads them to the implementation of linear and progressive projects along the education levels who teach, and subsequent levels, not underestimating the basilar importance of a criterious and conscious approach of ‘*the singing together*’ in the classroom, common practice in curricular classes of the first years in initial levels of general education.

The analogy with *Swanwick’s spiral* and the fundamentals of *Willemsian music education* are evident references in the model presented here, schematized through an ascending spiral cone, consisting of 8 levels of ‘*Knowledges*’, programmatic concepts whose significance summarizes metaphorically, in each of its performance stages, the socio-educational-musical and artistic skills profile that students should appropriate and develop based on the 4 dimensions considered, in the plan which this article refers, as structuring for learning and development of choral practice in schools of RAM, in liaison with the great organizers from the National Curriculum for Primary Education in respect to artistic education for the generical teaching.

It is proposed, therefore, that disclosure of the model here patented, constitutes a potential referential of teaching dynamics, which indicate the musical development at the ‘*collective singing*’ practiced in primary school by students in general, in RAM, as well as, based on your state reasons, they may also establish criteria for appreciation and assessment of school choirs, not only in formal school context, as on occasions of public sharing.

Keywords: Collective Singing; Choral Singing; Teaching and Learning Process, Primary Education

Introdução

O *canto coral* configura-se como uma prática musical exercida e difundida em diferentes culturas, um dos pilares estruturantes do currículo vigente ao longo da escolaridade em muitos países e regiões cujo perfil histórico-cultural, por norma, define os reflexos qualitativos (ao nível da aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social, e sensibilidade artística) que a opção 'estratégica' da prática do *canto coletivo* aí representa, como exemplo paradigmático de dinâmica e política socioeducativa.

> Tenho grande fé nas crianças. Acho que delas tudo se pode esperar. Por isso é tão essencial educá-las. É preciso dar-lhes uma educação primária de senso ético, como iniciação para uma futura vida artística (...) A minha receita é o canto orfeónico. (Villa-Lobos, 1987: 13).

Não obstante o seu reconhecimento teórico, todavia o *canto em conjunto* continua a ter um papel aparentemente pouco significativo nas aulas de educação musical, sendo frequentemente evitado por alunos e professores... Curiosamente, já no início do sec. XX, Borba (1916) lamentava o facto de na escola, não se cantar ainda em Portugal!

No entanto, afirmações como a de Cabral no final da década de 90, tornam relevante e oportuna a reflexão em torno da importância educativa da prática coral no nosso sistema de ensino atual:

> Muito mal se disse das velhas aulas de Canto Coral e certamente com algumas razões; mas as potencialidades educativas do Canto Coral deverão levar-nos a repensar seriamente em relançar em todas as escolas Grupos Corais. (Cabral, 1988, citado em Palheiros, 1993: 28).

Face a este sentido de responsabilidade a que somos solicitados como educadores na sociedade em que vivemos, o comprometimento com os processos de transformação (Carvalho, 1978) levou o autor a desenvolver um processo de investigação e experimentação, na sequência do mestrado que concluiu em 2010 e no exercício da sua ação educativa enquanto professor de Prática Coral e Coordenador da Modalidade Artística de Canto Coral (M.A.C.C.) nas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), visando a melhoria do canto alargado a todos a partir do ensino básico (EB), propósito estratégico da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), e materializado através do projeto *Crescer a Cantar* [2].

Procurando fundamentar-se em áreas de filosofia e psicologia da educação musical baseados predominantemente nas teorias de Edgar Willems (1968, 1970, 1981, 1994) e Keith Swanwick (1988, 1994), em articulação com as orientações e princípios emanados do Currículo Nacional de Educação Musical (ME, 2001; 2006), sob o contributo de investigadores como António Vasconcelos (ME, 2006), e Graça Palheiros (1993), e ainda, sustentada em autores como Fucci-Amato (2007), Ana Leonor Pereira (2009), e outros, numa abordagem essencial sobre a especificidade do canto como atividade fisiológica-vocal, auditiva-musical, performativa-artística e sociocultural, o autor espera que este trabalho constitua através da análise mais sistematizada da atividade do canto em contexto escolar, não só uma apresentação de orientações metodológicas e programáticas, como também um contributo de reflexão sobre a prática pedagógica do mesmo.

Todavia, a conceptualização do termo *canto coral*, quer por questões arreigadas a matrizes, modelos ou tradições histórico-culturais e educativas, poderá involuntariamente inferir ao entendimento de uma prática de cariz mais especializado, convencionada formalmente como canto polifónico, (algo ainda distante da realidade generalizada da prática cantada quotidianamente em contexto letivo curricular, nomeadamente com alunos do pré-escolar e primeiros anos do 1.º ciclo do EB). Esta circunstância provocada pelo "preconceito do conceito" (*Canto Coral*), tem contribuído para criar algumas barreiras que, em alguns casos constatados, induzem ao distanciamento de alguns professores mais relutantes ou menos (in)formados para o exercício desta prática nas suas aulas.

Assim, no enquadramento particular a que se reporta este artigo, carece clarificar alguns conceitos que, num sentido lato, poderão à partida confundir-se como sinónimos, e que por isso, desde já passarão aqui a ser aludidos, num entendimento aglutinador e polissémico do termo, como *canto coletivo*, já que esse significado sintetiza de forma abrangente, a prática do canto exercido genericamente por todos os alunos na sala de aula, independentemente do seu

2 Perspetiva-se que este projeto venha a ser objeto de um futuro artigo a publicar após a sua vigência, onde se pretende ver divulgada a sua descrição detalhada, assim como as conclusões e respetivas implicações e impactos educativos.

nível de prossecução (seja a uníssono ou a várias vozes).

Neste sentido, por razões meramente referenciais em termos programáticos, houve necessidade de estratificar gradativamente o *canto coletivo* exercido em contexto escolar na RAM, longitudinalmente em 3 estágios de acordo com o seu grau de proficiência: *canto em conjunto*[3] (fase primária), *prática vocal polifónica* (fase intermédia) e *canto coral* (fase avançada). Será pois recomendável que se transfira para os alunos o entendimento conceptual de que "coro" é *cantar em grupo*, ressalvando-se que, no entanto, há grupos corais que se distinguem pela evolução que evidenciam ao nível do seu desempenho polifónico e performativo.

Refira-se que o modelo aqui preconizado sintetiza um percurso que foi necessário estabelecer, definido como "acumulação de competências" (*saberes*) e que tem vindo a servir de base, desde o ano letivo 2011/2012, para a sistematização das Orientações Programáticas que representam a "linha mestra" do plano curricular para as atividades de Iniciação à Prática Coral e Canto Coral desenvolvidas através da Divisão de Expressões Artísticas da DSEAM, encontrando-se aí estruturadas, de acordo com os respetivos níveis de competências progressivos, da seguinte forma: *Iniciação à Prática Coral I e II (iniciação e continuidade), Coro Infantil, Coro Juvenil e Coro de Câmara*.

A nível do ensino genérico, por sua vez, este modelo de ensino e aprendizagem do canto coral tem vindo também a ser paulatinamente implementado e experimentado de forma alargada às escolas do 1.º ciclo do EB da RAM (ainda com um número residual nalgumas do 2.º e 3.º ciclos), de modo particular através dos professores que desenvolvem a Modalidade Artística de Canto Coral (como atividade de complemento curricular), mas também na prática letiva curricular semanal, ou através de ações de sensibilização e de formação contínua direcionadas primordialmente para os docentes, como também para os alunos, dinamizadas pela DSEAM, na abrangência do projeto *Crescer a Cantar* (iniciado em 2010/2011), como desafio de, pouco a pouco, contribuir para a alteração de mentalidades (e consequentemente de comportamentos), face à mais-valia que o *canto coletivo*, tal como sistemas educativos de outros países já o comprovam, representa na edificação geracional das sociedades culturalmente mais avançadas.

> As enfadonhas aulas de Canto Coral do passado, que podem ter deixado nos alunos de então um sentimento de frustração por não terem aprendido a compreender a música, deixaram de existir há muito tempo. A situação atual, embora apresentando dificuldades, é certamente melhor do que a do passado e poderá ser ainda melhor num futuro próximo. (Palheiros, 1993: 9)

Se considerarmos que esta afirmação foi proferida nos inícios da década de 90, penso que teremos condições para considerar que o futuro a que se refere a autora começa a tornar-se clarividente nas escolas da RAM com este contributo, já que, com base no exposto, é possível constatar atualmente, da análise de dados disponíveis sobre a implementação desta proposta metodológica em contextos diversos de ensino e aprendizagem do canto coral nesta região insular de Portugal, um conjunto de evidências empíricas que sugerem que este modelo começa a ter impactos benéficos sobre a forma como os professores de Apoio às Áreas Artísticas e de Educação Musical na Madeira passam a encarar e a abordar o *canto em conjunto* a partir da sua realidade letiva, com resultados já demonstrativos que ajudam a reforçar e a sustentar a coerência do mesmo que, embora assente na revisão da literatura referenciada, deverá ainda ser submetido a consequente comprovação científica (processo já em curso[4]).

Enquadramento Teórico e Fundamentação

> As competências específicas para a música na escolaridade básica, têm como centro a pessoa da criança e do jovem, o pensamento, a sociedade e a cultura, numa rede de dependências e interdependências possibilitadoras da construção de um pensamento complexo. Neste sentido, a música, [e em particular o canto coral], como construção social e como cultura, pode dar um conjunto de contributos para a consolidação das competências gerais que o aluno deverá evidenciar no final do ensino básico... (ME/DEB, 2001: 166)

O modelo que aqui é apresentado como estrutura sequencial e evolutiva do processo de ensino e aprendizagem para o canto no ensino básico, apelidado de *Cone em Espiral*,

3 "A música no 1º ciclo desenvolve-se num quadro alargado de atividades, onde se insere também o cantar em conjunto" em Currículo Nacional do Ensino Básico (ME-DEB, 2001: 149).

4 Aguarda-se o processo de validação após conclusão da 3.ª fase do projeto *Crescer a Cantar*. Para o estudo recorrer-se-á a meios de análise qualitativa (opiniões e pareceres de avaliação em relatórios de observação pedagógica e atas de reuniões de professores) e quantitativa (resultados estatísticos recolhidos a partir de inquérito aos professores intervenientes).

identifica-se nalgumas vertentes por analogia com o *modelo Espiral* de Swanwick e Tillman (Swanwick, 1988) que, por sua vez, surgiu da constatação de que, face a padrões analíticos, começaram a emergir uma sequência de mudanças qualitativas correspondendo a uma progressiva consciência em relação aos elementos do discurso musical dos alunos em estudo no que concerne ao seu desempenho.

Considerando os princípios orientadores do processo ensino e aprendizagem do *canto coletivo* escolar na RAM, e também em sintonia com o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – *Competências Essenciais*, onde releva que "as competências artístico-musicais desenvolvem-se através de processos diversificados de apropriação de sentidos, técnicas, experiências de reprodução, criação e reflexão, de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças e jovens" (ME/DEB, 2001: 165), houve a necessidade de estabelecer conceitos, designados por saberes, que resumem metaforicamente, em cada uma das suas 8 fases de desempenho, o perfil dessas competências que os alunos devem apropriar e desenvolver no equilíbrio e complementaridade das 4 dimensões, consideradas na sua globalidade como estruturantes para a aprendizagem do canto coral escolar na RAM, também elas articuladas com os grandes organizadores do CNEB para a educação artística[5], por forma a constituírem-se no seu todo, os indicadores programáticos que se apresentam esquematicamente na Tabela 1 e configuradas pelas referências e modelos teóricos e pedagógicos, (com destaque para o pensamento *Willemsiano*) que serviram de base à matriz deste programa.

Desta forma, ao entender-se este como um *modelo de desenvolvimento musical*, tal como o próprio Swanwick (1994) também o rotula, pretende-se que as linhas de orientações programáticas e metodológicas traçadas com base nesta "nova" perspetiva de abordagem do processo ensino e aprendizagem do canto nas escolas do ensino básico na RAM, reflitam também esse percurso de prossecução de metas de aprendizagem específicas subjacentes às etapas de desempenho e performance consignadas por cada patamar de *saberes* adquiridos/construídos através dum processo dinâmico de evolução não estratificada mas em espiral ascendente (Figura 1).

Neste sentido, também Swanwick e Tillman (1988) defenderam que o significado musical é apreciado em contexto musical, onde os materiais são vivenciados na sua transformação para elementos e acontecimentos musicais.

No entanto, no caso do *modelo cónico em espiral* aqui patenteado, essa transformação deverá entender-se numa perspetiva de sedimentação faseada de saberes (cuja base estrutural é indubitavelmente o '*saber estar*'), em que se pretende que os resultados (as aprendizagens / desempenhos) vão sendo a consequência natural uns dos outros: *saber estar –> saber ouvir…e explorar –> saber vocalizar –> saber entoar –> saber escutar –> saber afinar –> saber cantar –> saber en-Cantar (…)* – tal qual alicerces que vão sustentando uma estrutura que se vai erguendo gradativamente, cimentando os seus componentes num entrelaçar de camada após camada, como que um processo de osmose, até a obra poder ser apresentada como um todo – na *dimensão artística* – considerando-se que *a arte* é julgada e apreciada pelo seu produto final, já que, como defendia Willems (1968), a música é diretamente tributaria das faculdades humanas, físicas, afetivas e mentais.

É nesta medida que poderão ser reconhecidas mais algumas afinidades entre a linha de pensamento em que se alicerça o modelo aqui apresentado e a conceção baseada na teoria de Swanwick (1988), que identifica camadas de qualidade musical progressivamente conquistadas através de experiências musicais individuais mas também coletivas, tal como se processa no canto coral. Esta perspetiva sai assim reforçada pela sintonia entre o pensamento deste autor e a consequente correspondência com a visão do processo de ensino e aprendizagem que aqui se vaticina para a prática do canto coral na escola, na medida em que, se incrementarmos uma aprendizagem que comece a transferir os saberes desde cedo nas crianças com vista à *partilha social* (*cf.* Swanwick, 1988), estaremos a contribuir para que estas atividades, nomeadamente a prática coral, se transformem em experiências musicais significativas, podendo-se assim reconhecer-lhes significados que permitam atribuir e almejar dimensões cada vez mais elevadas, tal como nos é representado pela ascensão na espiral de desenvolvimento musical.

Também a visão de Fucci-Amato (2007: 92) vem dar maior consistência a este enquadramento programático afirmando o que através desta representação esquemática se preconiza: "*A performance vocal em grupo é viabilizada por meio de conceções estéticas definidas, executadas com consciência auditiva e propriocetiva individual em um processo educativo-musical que visa a eficiência máxima de desempenho coletivo (…)*" – (mesmo que num grupo coral escolar).

5 Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, 170-172.

O Modelo Programático

Face à contextualização apresentada, torna-se agora necessário explanar os pressupostos que configuram o esquema de *cone em espiral* para uma melhor compreensão do sentido que está subjacente à sua génese:

É possível encontrar numa alargada revisão da literatura, alusões relativas ao poder de socialização do *canto coral* também referenciado por diferentes autores, no seu sentido lato, como *canto coletivo* ou *canto em conjunto* (Andrade, 1962; Graça, 1964; Villa-Lobos, 1987; ME-DEB, 2001; Fucci-Amato, 2007; *et al*). Neste sentido, Fucci-Amato (2007: 1) sublinha que "o canto coral constitui-se numa relevante manifestação educativo-musical e numa significativa ferramenta de ação social".

No processo de avaliação do trabalho coral em contexto escolar, o parâmetro *Atitudes* revela-se por isso relevante, pois como diz Mathias (1986: 22), "*o coral, tal como um instrumento dinâmico de fenómeno social que está em constante formação, busca sempre uma entidade com valores humanos significativos.*"

Entre os valores humanos citados pelo autor encontram-se tanto a nossa própria individualidade como a individualidade do outro e o respeito pelas relações interpessoais. Hoffer *apud* Hentschke & Souza (2003: 81) faz entender a este propósito que deve haver um critério de avaliação referente às *atitudes* separado dos itens relacionados com a aprendizagem musical, alegando que "*o coro é um trabalho estritamente de grupo, e o comportamento inadequado de um dos membros poderá impedir o progresso de todos.*"

Por afinidade, inclui-se também neste parâmetro de avaliação a *participação* como referencial da adesão do aluno às atividades propostas, assim como a *assiduidade*, elemento fulcral e garante de uma progressão natural do processo ensino e aprendizagem.

Desta forma, considera-se importante atribuir a este indicador do perfil de aluno a designação aglutinadora de *comportamentos favoráveis à aprendizagem* e determiná-lo, de acordo com a categorização progressiva apresentada no esquema em espiral (Figura 1), como a sua base, que se deseja sólida, e por isso determinante para a consecução evolutiva dos vários estádios da aprendizagem do canto coral no ensino básico (segundo o modelo que aqui é preconizado para as escolas da RAM).

Assim, entenda-se que todo o processo de ensino e aprendizagem nesta área específica da música – o canto coral (aqui entendido genericamente como atividade de *canto coletivo* na escola) – só se torna profícuo quando sustentado numa progressiva aquisição de competências – (*saberes*[6]) – representadas em cadeia ascendente, através do *esquema cónico em espiral*, segundo o qual o *saber estar* (*atitudes*), tal como foi defendido anteriormente, assume-se como condição *sine qua non* para a obtenção de futuros resultados qualitativos. Tal como sustenta Willems (1970: 20), "no início da educação musical, nunca serão demasiados os cuidados dispensados às raízes da jovem planta".

Nesta perspetiva epistemológica[7], deve-se sublinhar o investimento inicial necessário na aquisição e consolidação das competências que se apresentam como estruturantes: o *saber estar*, considerando-as primordiais, para depois então ser possível otimizar o *saber ouvir*[8]*... e explorar*. Segue-se o *saber vocalizar* e, consequentemente, o *saber entoar*. Posteriormente, as competências inerentes ao *saber escutar* e ainda o *saber afinar*; Por fim, o *saber cantar*. Só chegados ao "vértice do processo", poder-se-á ter a pretensão de almejar *o saber en-Cantar* (*relacionamento e envolvimento com a música que se faz / fruição / comunicação artística / prazer estético*[9]...).

Esta ideia é reforçada por Figueiredo (1990: 10), quando sublinha que "cada nova aprendizagem funciona como parte de um *continuum*" não se devendo por isso interpretar o esquema aqui apresentado como um modelo hierarquizado ou estanque de competências, mas antes um processo dinâmico de assimilação e construção progressiva de saberes complementares.

---

6 "A clarificação das competências a alcançar no final da educação básica toma como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo. (...) Equacionam-se à luz destes princípios, as competências concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica.
A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular, tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento nos alunos destas competências." (in "Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais").

7 Modelo inspirado em: Swanwick, K. (1988); Willems, E. (1968, 1970, 1994); Willems, E. & Chapuis J. (1994); Fucci-Amato (2007); Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, (2001), *et al.* – (Conferir na Tabela 2).

8 Segundo o método Willems, (1994: 23-24). "o ouvido musical é composto por um triplo aspeto: sensorial (ouvir), afetivo (escutar) e mental (entender)" (ver adiante: "Dimensão Auditiva").

9 "O prazer estético pode ser definido como um conjunto de manifestações significativas (emoções e sentimentos) que transcendem a existência humana na busca de uma beleza espiritual superior" – Fucci-Amato in:"O Canto coral como prática sociocultural e educativo-musical" em *Opus*, Goiânia, 13, 1 (jun. 2007), 77.

Figura 1 – Etapas do Processo Ensino e Aprendizagem do Canto Coral no Ensino Básico (na RAM)

É neste pressuposto que o objetivo final da didática do canto coral no EB que é apresentado face ao enquadramento curricular atual na RAM[10] poderá revelar-se pela partilha de acontecimentos musicais conseguidos a partir do trabalho regular na sala de aula, na expectativa de ser possível seguir-se um percurso linear ao longo da escolaridade básica (em particular no 1.º ciclo através de projetos anuais continuados da Modalidade de Canto Coral), assim como defende Hylton (1995: 78):

> Um bom programa da música coral deve iniciar na escola elementar, mantendo-se até o final do ensino básico, pois dessa maneira o aluno terá a oportunidade de um aprendizado sequencial e efetivo da música. Uma experiência positiva de Canto Coral na escola, em época importante do desenvolvimento da criança, poderá ser fundamental para enriquecer sua vida adulta.

A nomenclatura utilizada para identificar cada patamar de "saberes adquiridos" representados por uma espiral cónica, encerra em si mesmo o propósito de tornar claro e objetivo o entendimento desse percurso de aquisição de competências específicas, aglutinadas em conceitos genéricos que definem, de acordo com este modelo, as etapas do processo de ensino e aprendizagem da atividade de *canto coletivo* a partir da sala de aula (se for entendido com uma conotação mais abrangente e redutora da prática de cantar nas aulas curriculares de expressão musical e dramática, aqui entendida como um estádio inicial denominado de *canto em conjunto*, e tal como foi explicado na introdução, predecessor da *prática vocal polifónica*), ou ainda, de acordo com a configuração das atividades de complemento curricular na RAM, através da Modalidade Artística de Canto Coral (numa perspetiva mais específica e especializada desta prática, onde o termo *canto coral* aí já adquire significado formal, como ideal cimeiro (*cf.* Borges, 1996), também preconizado pela DSEAM para as escolas da RAM), tal como se configura na Tabela 1.

> É importante que os estudantes vivenciem uma prática coral em toda a sua extensão e que compreendam claramente , caso seja essa a proposta, que o objetivo a que se destina a prática de canto coletivo é montar um grupo coral. (Borges, G.; 1996: 2)

Neste enquadramento torna-se ainda oportuno explicitar que o conceito aqui apresentado como *saber en-Cantar* (o vértice cimeiro do cone) deve ser compreendido como uma expressão em sentido figurativo cuja aceção simbólica aproxima-se da representação das camadas mais cimeiras preconizadas por Swanwick e Tillman na sua teoria em espiral – (nomeadamente o valor *simbólico / sistemático*) – podendo-se ainda, a partir daí, atribuir significância conotada com diferentes expressões de acordo com graus acrescidos de performance subsequentes, como: 1.º – *envolvendo-se* (com a música que se faz); 2.º – *relacionando-se* (através da música que se partilha); e 3.º – *transcendendo-se* (quando é possível atingir-se uma *dimensão supra-mental* (*cf.* Willems, 1970), ou de *eficiência máxima de desempenho coletivo* (*cf.* Fucci-Amato, 2007).

Esta ultima cogitação é reforçada por Mathias (2001: 15) quando afirma que "a dimensão mística (...) favorece também a perceção de uma outra realidade da pessoa humana, pois a vivência da unidade, harmonia, beleza, imanentes ao mais profundo de cada um de nós, conduzirá naturalmente à vivência da Unidade, Harmonia, Beleza que transcendem o nosso espaço interior".

Se assim for, estaremos a formar em cada aluno, um homem integral, com o maior desenvolvimento possível das suas capacidades mentais mas, sobretudo, espirituais, já que, no dizer de Paynter (1991: 10), "de certa maneira a sensibilidade é a única técnica que necessita de ser desenvolvida em todos

10 Na RAM a Expressão Musical e Dramática / Educação Musical faz parte do currículo ao longo de toda a escolaridade básica no ensino genérico, desde o pré-escolar ao 3.º ciclo, também com projetos paralelos de modalidades artísticas, onde se inclui a de Canto Coral, a funcionar conforme oferta de escola por opção em regime de complemento curricular.

nós. E na realidade, deveria aparecer em primeiro lugar, porque sem ela as outras competências serão inócuas ou de escasso valor".

Todavia, é de referir que, face às faixas etárias aqui reportadas ao nível básico do ensino genérico, é-se apologista de que a aula de *canto coral* (entendendo-se na acessão genérica do conceito) deve-se basear primordialmente em métodos de ensino e aprendizagem de cariz holístico, pois é nesta perspetiva que se fundamentam as razões para que o esquema da Tabela 1 esteja configurado face a este nível de ensino (EB).

Tabela 1 – Modelo programático do processo ensino e aprendizagem do *canto coletivo* no ensino básico, na RAM

ESTÁDIOS DO PROCESSO **Ensino e Aprendizagem do *canto coletivo* nas escolas da RAM**	**Princípios do processo ensino e aprendizagem do *canto coletivo* na RAM**		**(níveis de desenvolvimento curricular)**
	(*modelo "cone em espiral"*) – "SABERES"		
Canto Coral	ESPIRITUAL / MENTAL / AFETIVO / SENSÍVEL / DINAMICO / «SER»	*Saber (EN)-CANTAR …transcendendo-se*	Avançado (nível 2 e 3) / (*9º ano / Sec…*):
		Saber (EN)-CANTAR …relacionando-se	Avançado (nível 1) / (*7º e 8º ano*):
		Saber (en-) CANTAR …envolvendo-se	Intermédio (nível 2) / (*5º e 6º ano*):
		Saber CANTAR	Intermédio (nível 1) / (*3º e 4º ano*):
Prática Vocal Polifónica (*Prática Coral*)		*Saber AFINAR*	Básico (nível 2) / (*3º ano*):
		Saber ESCUTAR	Básico (nível 1) / (*2º ano*):
Canto em Conjunto (*Iniciação*)		*Saber ENTOAR*	Iniciação (nível 3) / (*1º/ 2º ano*):
		Saber VOCALIZAR	Iniciação (nível 2) / (*1º ano*):
		Saber OUVIR… e EXPLORAR	Iniciação (nível 1) / (*pré- 1º ano*):
		Saber ESTAR	Nível elementar / (*pré- 1º ano*):

Torna-se pertinente clarificar que os níveis de ensino e correspondentes faixas etárias assinaladas na Tabela 1 são apenas referenciais, no pressuposto de que é possível desenvolver e aplicar este desenho programático de forma continuada e linear, desde o ensino pré-escolar até ao final da escolaridade básica, ideia reforçada por Zoltan Kodály que defendia que "abaixo dos 15 anos toda a gente é mais talentosa do que acima dessa idade; só excecionalmente as capacidades de cada um melhoram depois dessa altura; é um verdadeiro crime não tirar partido desses preciosos primeiros anos". (Kodály, *cite* Cruz, C., 1988: 11).

Por isso, é de ressalvar que é perfeitamente suscetível que um professor possa começar a implementar este "plano curricular" para o canto coletivo (coral) a partir de qualquer nível de escolaridade ou idade, tendo em conta que, nessa circunstância, deverá sempre principiar o processo pela base (*saber estar*) e seguir paulatinamente a ordem natural estabelecida neste modelo, tendo como ponto assente que as metas de aprendizagem propostas para as etapas iniciais (ou primeiros níveis dos *saberes*) serão mais rapidamente

atingidas consoante o grau de maturidade etária e de aprendizagem dos alunos, (em condições normais de frequência no ensino básico).

O Modelo Metodológico

Segundo Swanwick (1999) *apud* Godinho, (2010: 53), "o ensino da música não se deve limitar ao desenvolvimento de meras competências técnicas, mas deve favorecer a aquisição de significados simbólicos através da aproximação às dimensões expressivas e estruturais da música".

A breve fundamentação teórica seguinte pretende enquadrar de forma mais clarificadora, a articulação e a transversalidade entre algumas das perspetivas teóricas, metodológicas, psicológicas e filosóficas sobre as quais se esquematiza na Tabela 2 e que representam as principais dimensões (*Fisiológica, Auditiva, Performativa, Humana e Sociocultural*) em que baseamos a ação educativa numa perspetiva metodológica do canto escolar segundo o modelo aqui defendido e que se passa a explicitar:

Dimensão Fisiológica

No que respeita à *dimensão fisiológica*, este quadro encontra-se em conformidade com os princípios didáticos também publicados pelo autor no seu ultimo artigo (Bago de Uva, 2012), aos quais atribuiu o acrónimo *PRATÉVOR*[11], e alinhados com os indicadores a que Fucci-Amato (2007: 84) chama de *ferramentas educativo-musicais para o ensino do canto coral*, aqui adaptados às crianças em idade escolar. Esta ideia sai reforçada, no dizer desta investigadora Brasileira, quando sustenta que, sendo o estudo da técnica vocal fundamental para uma emissão da voz cantada com boa qualidade e sem prejuízo para quem a produz, esta tomada de consciência deve nortear os profissionais que trabalham com educação musical coral em quaisquer níveis de atuação ou de ensino.

Também Pereira (2009: 33) sublinha a importância deste pilar na abordagem programática do canto escolar, ao considerar que "usufruir de uma boa técnica vocal, permite à criança, desde tenra idade, uma melhoria significativa na utilização da voz, sendo uma mais-valia para o futuro."

Como estratégias de abordagem desta dimensão basilar para o canto, propõe-se um enfoque particular na didática da respiração e vocalização (adaptada à respetiva faixa etária), através de um trabalho progressivo e criterioso de práticas e treino sistematizado e regular, que abranja em geral o desenvolvimento de todo o sistema pneumo-fono-articulatório de cada aluno, visando a médio prazo, consequentes resultados homogéneos e uniformizados do desempenho qualitativo coletivo[12].

Dimensão Auditiva

Pedagogos musicais eminentes, como Willems, Carl Orff, *et al*. (*in* Diaz, M. e Giráldez, A. (2011), acreditam que a generalidade das crianças são indivíduos potencialmente musicais. Neste sentido, Luis Henrique (2003), no seu artigo sobre acústica musical, releva a particularidade de o nosso ouvido ser capaz de constante melhoramento na sua aptidão de analisar a música (*cf*. Alten, 1996; Willems & Chapuis, 1994), facto que comprova que, de uma maneira geral, todas as pessoas têm a faculdade de desenvolver as suas capacidades auditivas.

Face às "raras exceções" de casos não musicais (Orff, 1964), este pedagogo chama a atenção para o problema de fundo não estar situado nas limitações dos jovens alunos, mas antes, "na inaptidão de alguns professores, que frequentemente por ignorância, impedem a musicalidade que brota, reprimem os dotados e causam outros desastres."

Em contraposição, podemos realçar o exemplo paradigmático do método de ensino Kodály para as escolas, que se baseia na educação do ouvido e na aquisição de uma voz bem educada para o canto, tudo isso antes de introduzir o aluno na prática de qualquer instrumento. Na opinião deste pedagogo, a voz era o melhor instrumento para acompanhar outra voz (Diaz, M. e Giráldez, A, 2011, cap.V: 66).

Mediante o complexo fenómeno da perceção auditiva, sabendo-se que a sua análise ou estudo mais aprofundado submete-se a inúmeras variáveis, é possível encontrar alusões a esta questão também em Shaeffer (citado em Henrique, 2003: 15) que se refere, de forma mais abrangente, aos vários níveis da audição – Ouvir, Escutar, Compreender – tal como Willems na sua apologia à Natureza do Ouvido Musical (Willems, 1970, cap. V e VII; 1994: 33-38), sustenta a sua teoria aludindo também aos mesmos 3 perfis da audição, realçando concomitantemente os seus aspetos 'sensorial, afetivo e mental' – (*viver os fenómenos, sentir os fenómenos*

11 "(PRA)ticas de (TÉ)cnica (VO)cal e (R)espiratória, adaptadas a crianças em contexto escolar".

12 Encontram-se disponíveis diversas ferramentas pedagógicas facilitadoras deste processo, da autoria do autor, através do site da *DSEAM – portal de recursos – projeto crescer a cantar*.

e tomar consciência deles) — valências invocados por diversas vezes na base argumentativa do presente modelo, no que concerne às linhas orientadoras da educação auditivo-musical[13].

Dimensão Performativa

Esta dimensão incide nos aspetos que contribuem educacionalmente, através do "cantar em grupo", para cultivar as riquezas e as exigências do 'encontro com o outro' através da audição, expressão individual e coletiva, e da comunicação.

É nesta perspetiva que, de acordo com os fundamentos da Educação Musical Willems, o repertório cantado (*as canções*) representa também "uma ferramenta global de aprendizagem", não só pelo percurso evolutivo da sua abordagem exploratória, lúdica, vivencial, formal ou mesmo interpretativa (técnica e artística), mas também comparticipada e partilhada. Swanwick e Tillman (1988) viriam também a preconizar esta representação através da sua 'teoria em espiral', discriminando as "camadas do significado musical" (já referenciadas no início deste ponto).

Segundo Hentschke (2003: 78) a análise dos registos feitos por regentes corais ao avaliar as execuções apresentadas, permitiu concluir que estes, mesmo de forma intuitiva e a partir de elementos isolados da música, utilizaram critérios que se articulam às dimensões de crítica musical presentes na Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical propostos por Swanwick, o que leva a considerar que, de forma geral, a apreciação do nível qualitativo de execução musical de grupos corais escolares pode igualmente adquirir afinidades com estes mesmos critérios.

É por isso que, nesta dimensão em particular (*performance*), podemos por ventura encontrar uma maior coerência entre os dois modelos "em espiral" referenciados, já que, neste capítulo em especial, a tese do *Desenvolvimento Musical* vem dar substancial consistência ao modelo aqui apresentado para o canto escolar no ensino básico, pelo reconhecimento recíproco de que o processo de aprendizagem coral (transmutando-se aqui da perspetiva de Swanwick, como "elementos da música cantada") definem-se por várias etapas evolutivas (também divididas em 8 níveis) através das quais as crianças/jovens estabelecem ao longo desse percurso, uma relação com a música que fazem, desenvolvendo-a complementarmente através destas camadas de progressivo e cumulativo significado musical que, por sua vez, também é apreciado de acordo com o contexto em que está inserido.

Neste pressuposto, releva-se a coerência entre os dois modelos aqui referenciados, (tanto o *Cone em Espiral* apontado para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem do Canto Coral nas escolas da RAM, como o Modelo Espiral da *Teoria de Desenvolvimento Musical* de Swanwick), pois ambos são convergentes na perspetiva evolutiva dos resultados pretendidos. Assim, tal como em Swanwick o processo de desenvolvimento musical deve ser compreendido como resultado do conjunto das quatro dimensões de apreciação musical (Material, Expressão, Forma e Valor), também aqui o processo do ensino e aprendizagem do Canto Coral nas escolas da RAM deverá ser entendido como consequência evolutiva do desenvolvimento das várias dimensões dos *saberes* que, no seu conjunto, ao serem dinamicamente renovados em novos conhecimentos e níveis de proficiência, definem a coerência deste "novo" modelo, cujos resultados performativos consequentemente refletem qualitativamente as aprendizagens emanadas com base na estrutura aqui definida.

Desta forma clarifica-se a correlação que o enquadramento metodológico representado quer na Tabela 2, como na Tabela 3, evidencia também com os pressupostos de Swanwick e Tillman em complemento com os de Edgar Willems, inferindo-se que, também no processo ensino e aprendizagem do canto coral na escola, os *materiais sonoros* (voz) devem ser experienciados no modo como são controlados (exploração primária dos sons vocais); Posteriormente os sons serão transformados pouco a pouco em melodias — (assumem movimentos, evoluem para pequenas sequências, traduzindo-se em *gestos expressivos*); Por sua vez, serão transformados progressivamente em texturas, já entendidas como *estruturas formais* — (os sons articulam-se uns com os outros como intervalos harmónicos, acordes e até sequências harmónicas, através de relações de semelhança, contraste ou transformação polifónico-vocal.); Por fim, pretende-se que essas estruturas formais se transformem paulatinamente em *experiências simbólicas e significativas* em que a harmonia formal induza a criação de significados simbólicos mais profundos, e que, em ultima instância, a exímia performance da música polifónica vocal nos transcenda para um nível supra-mental (*cf.* Willems).

13 Encontram-se disponíveis diversas ferramentas pedagógicas facilitadoras deste processo, da autoria do autor, através do site da *DSEAM — portal de recursos — projeto crescer a cantar*.

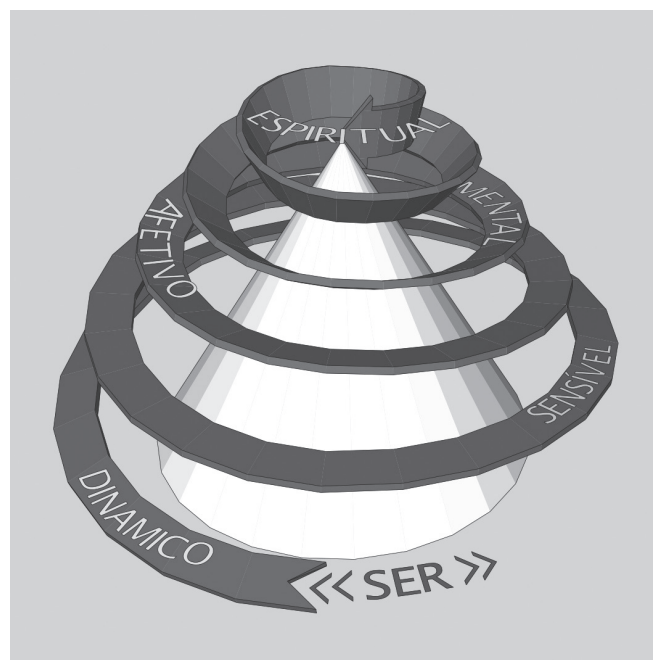
Dimensão Humana e Sociocultural

Reconhecendo, de modo especial na *dimensão humana e artística* da educação do indivíduo, a sintonia patente nas linhas que dão forma ao modelo protagonizado neste artigo e as bases teóricas de Edgar Willems, já por várias vezes aqui sobrelevadas, tem que se considerar que o papel da educação musical assume verdadeiro sentido se partir dos princípios da vida que unem a música e o ser humano (*cf*. Chapuis, 1990).

> O cantar (como as demais formas de expressão musical e artística) requer a participação harmoniosa de todo o ser humano e da sua vida interior: dinamismo, sensorialidade, sensibilidade e inteligência (Willems, *cite* Diaz, M. e Giráldez, A, 2011: 48).

Esta cogitação encontra-se particularmente reforçada pela teoria Willemsiana do «desenvolvimento artístico do indivíduo», fundamentada sobretudo segundo as suas obras *As Bases Psicológicas da Educação Musical* (1970) e *El valor humano de la educación musical* (1981), de acordo com as quais a representação gráfica que se tenta reproduzir simbolicamente através da espiral envolvendo *o cone dos saberes* reporta-nos a essas dimensões do desenvolvimento artístico do aluno (como 'Ser' potencialmente *Dinâmico*, *Sensível*, *Afetivo*, *Mental* e *Espiritual*), resumindo, desta forma, as faculdades que constituem a comparticipação total da personalidade do ser humano (*cf*. Willems, 1981) e que são suscetiveis de ser progressivamente incrementadas e cimentadas de forma equilibrada e harmoniosa ao longo do percurso de aprendizagem / desempenho na matriz identitária artístico-musical das crianças e jovens discentes, a par do processo de aquisição de *saberes* "a construir" através da prática evolutiva (simbolizada pela espiral ascendente) do *canto coletivo* exercido a partir da sala de aula, já que, como afirmara Kodály: "*Não pode haver uma personalidade completa sem música*" (Kodály, *cite* Cruz. C, 1988: 12).

Com base nesta reflexão, Willems (1970 e 1981) pretendeu estabelecer as bases psicológicas para uma educação musical que desejava que fosse profundamente enraizada a partir do valor humano e acessível a todas as crianças desde tenra idade, iniciando-as incontornavelmente através das canções e do movimento corporal, mesmo que não sendo especialmente dotadas. É nesta razão que, ao requerer como participação do ser humano no seu todo, também o *Canto Coral*, como forma de aprendizagem e vivência musical, na relação afetiva ou na sensibilidade emotiva com o "som", tanto no que ele tem de mais *material*, como no que possa possuir de *espiritual* (*cf*. Willems, 1970), deverá contribuir para o crescimento de todas essas faculdades já que, se forem educadas de forma equilibrada e harmoniosa entre si, irão fortalecer o desenvolvimento da personalidade humana (*cf*. Paynter, 1991).

Figura 2 – Etapas do desenvolvimento artístico do indivíduo: *Faculdades que constituem a comparticipação total da personalidade do Ser Humano* (Segundo Willems)

A este respeito, também Borges (1996) enfatiza o facto de "cantar em coro ser uma experiência fantástica que deve estar presente na escola". O importante, segundo o mesmo, "é que este processo tenha um horizonte fortemente demarcado na educação musical, na musicalização do indivíduo, que possa promover a sua musicalidade e colaborar no seu desenvolvimento musical, constituindo através do encantamento, que a música proporciona, um mundo mais feliz e humanizado" (Borges, 1996: 8).

O canto, através das faculdades da voz, assume-se por isso como ferramenta privilegiada já que faz parte da natureza humana, de modo peculiar na criança, não só como forma de expressão espontânea, mas também como recurso fisiológico inato ao dispor da função comunicativa.

Mas o *canto coletivo* possui também uma acrescida *dimensão sociocultural* que se manifesta não só pelas relações interpessoais entre todos os que fazem música em conjunto, mas também na diversidade de repertórios de épocas e culturas distintas que se conhecem, se executam e se partilham em momentos de produção musical, com os outros, mas também se apreciam e se valorizam. A marca “dessa música” reside no seu valor intrínseco, e consequentemente, na sua mensagem emocional, no seu conteúdo estético.

Tabela 2 – Modelo metodológico do processo de ensino e aprendizagem do “canto em conjunto” no EB na RAM

DIMENSÃO FISIOLÓGICA (Vocal*)			**DIMENSÃO AUDITIVA** (Sensorial, afetiva e intelectual)		**DIMENSÃO PERFORMATIVA** (Expressão individual e coletiva + partilha da produção artístico-musical)		**DIMENSÃO HUMANA e SOCIO-CULTURAL** (O valor humano do canto coletivo e a compreensão das artes no contexto + sentido crítico)	
“PRATÉVOR”			Bases práticas da cultura auditiva segundo Willems**		Montagem de Repertório (grau de dificuldade progressivo)	Desempenho Camadas evolutivas para avaliar a produção e resposta musicais, (segundo a teoria Swanwick)	Desenvolvimento Socio-cultural	Desenvolvimento Artístico (faculdades que constituem a comparticipação total da personalidade do Ser Humano)
Postura corporal e Respiração	Aquecimento vocal	Técnica vocal (vocalizos específicos)	Jogos progressivos para educação do sentido melódico / /harmónico	Canções progressivas para desenvolvi-mento do ouvido musical				

* Entenda-se “vocal” como conceito genérico, devendo na sua especificidade trabalhar-se as suas dimensões pneumo-fono-articulatórias e posturais.
** Segundo: Willems, E. & Chapuis J. (1994) “Natureza del Oido Musical” em *Educacion Musical Wilems*. Editions Pro Musica, p.28.

Considerando neste novo enquadramento, a abordagem do canto nas escolas do ensino básico, atendamos à atualidade da seguinte citação do antigo programa de Educação Musical para o ensino genérico (1978), reportando-a ao tempo presente:

> “Esta (nova) disciplina, que não pretende formar músicos nem servir-se apenas dos alunos artisticamente mais dotados, aproveita-se de extraordinário valor educativo da música para uma conveniente estruturação da personalidade dos jovens e para o enriquecimento da sua elevação espiritual, introduzindo-os assim em estádios de crescente desenvolvimento e aperfeiçoamento”. (in: Programa de Educação Musical – Introdução, 1978).[14]

Tal como afirma Palheiros (1993: 7), “enquanto professores de música somos educadores e, como tal, não podemos deixar de pensar em finalidades educativas”. Augura-se assim uma prática coral escolar ativa, dinâmica e participada que apele para a recetividade, a impregnação, a reprodução, mas também à expressão do ser e da inventividade (*cf.* Paynter, 1991) coletiva.

Linhas de Orientação Programática

> A apropriação das competências é realizada de forma progressiva num aprofundamento constante dos conceitos e conteúdos próprios de cada área artística (...). (ME-DEB, 2001: 153)

Considerando os pareceres de autores, a exemplo de Palheiros (1993: 77) que defende que a investigação psicológica sobre o conhecimento musical aponta não só para a aculturação e o treino como processos fundamentais na aprendizagem de música, mas também para o reconhecimento de diversos estádios de desenvolvimento musical dos indivíduos, e reportando-nos uma vez mais à perspetiva de Keith Swanwick (1994: 107), onde pondera que o seu *modelo em espiral* pode ser adaptado a cada uma das modalidades “do fazer música” (nomeadamente o canto

14 Programas de Ensino Preparatório, editados pelo Ministério da Educação e Investigação Científica (ME, s.d. (1978), citado por Graça Palheiros (1993: 101).

coletivo,) apresenta-se na Tabela 3, a organização e sistematização das metas de aprendizagem que se propõem a partir das bases e rudimentos subjacentes às orientações programáticas já referidas[15], tidas também em linha com o pensamento clarificador de Edgar Willems:

> Entenda-se por 'rudimentos' o começo do ensino musical, sem descriminação do seu valor psicológico; 'as bases', pelo contrário, referem-se à educação e dizem respeito aos seus princípios fundamentais, válidos desde o começo até ao fim dos estudos. (Willems, 1970: 17).

Tabela 3 – Metas de aprendizagem organizadas programaticamente por níveis de "saberes" em transformação evolutiva (da pré até ao 3.º ciclo do EB)[16]

CANTO EM CONJUNTO - (INICIAÇÃO)	1.º ano / (pré-escolar)	**Nível elementar:** (*Atitudinal/Material**)	Adquirir competências <u>sócio-afetivas</u> de <u>"saber estar"</u> que propiciem: • A descoberta/ tomada de conhecimento da sua voz e dos outros; (F/A) • A "libertação corporal" face ao som; (F) • A experienciação (individualmente e em grupo) da voz como "recurso material", fonte de som; (*P) • Atitudes comportamentais favoráveis à aprendizagem: (relações interpessoais, participação e motivação; disciplina na sala de aula); (H/ S) • A desinibição /socialização. (H/S)
		Iniciação – nível I: (*Material**)	Desenvolver competências de <u>"saber ouvir"... e "*explorar*"</u> que visem: • Uma postura corporal correta (favorável à escuta e à emissão vocal); Perceção auditiva;) (F/A) • A consciência da envolvência do corpo no canto como elemento de controlo do som; (F) • O desenvolvimento da função sensorial do ouvido face aos estímulos sonoros, propostos a partir dos elementos básicos da música ("*sensorialidade auditiva***"); (A) • A exploração criativa da voz (como fonte sonora musical) partindo de estímulos e temáticas (baseia-se em situações do quotidiano, do meio envolvente); (*P) • A atenção; A consolidação das atitudes favoráveis à aprendizagem. (H/S)
		Iniciação - nível II: (*Material**)	Desenvolver competências de <u>"saber vocalizar"</u> que possibilitem: • A tomada de consciência para hábitos básicos saudáveis de respiração; (F) • Um desempenho progressivo e equilibrado da voz a partir da utilização de técnicas vocais simples; (F) • O desenvolvimento da afinação natural** face a estímulos vocais de características melódicas; estimulação da memoria auditiva; (A) • A reprodução e exploração de ideias sonoras através da voz, a partir de convenções musicais anteriormente praticadas; (*P) • A vocalização de determinadas ideias sonoras (utilizando a voz), partindo da sua experiencia e imaginação; (*P) • Hábitos de escuta de música "cantada em conjunto" adequada à faixa etária (de vários estilos e géneros). (H/SC)
	2.º ano / 1.º ano	**Iniciação - nível III:** (*Expressivo**)	Adquirir competências de <u>"saber entoar"</u> que possibilitem: • A sistematização de hábitos saudáveis de respiração; (F) • A aquisição de competências pneumo-fónicas (e articulatórias) simples; (F) • A concentração e a memória auditiva; (A) • A capacidade de reproduzir intervalos e pequenas sequências melódicas vocalmente de acordo com relações estruturais que perceciona auditivamente (*afinação expressiva***); (A/*P) • A expressão de determinados ideais e atmosferas sonoras; (*P) • A entoação em repertório vocal tradicional infantil e diversificado (a uníssono, à cappella ou com acompanhamento harmónico); (*P) • A tomada de conhecimento d repertório vocal tradicional infantil e diversificado;(H/SC)

15 Esta tabela foi concebida tendo por base o cruzamento de várias teorias e modelos de pedagogos, investigadores e autores abaixo referenciados:
DIMENSÃO FISIOLÓGICA: Fucci-Amato (2007); Pereira, Ana L. (2009); Bago de Uva, José (2012);
DIMENSÃO AUDITIVA: Kodaly (1929); Willems, E. (1968 e 1970); Willems, E. & Chapuis J. (1994);
DIMENSÃO PERFORMATIVA: Willems, E. (1970); Swanwick, K. (1988); Hentschke, L. & Souza, (2003);
DIMENSÃO HUMANA e SOCIO-CULTURAL: Willems, E. (1968 e 1994); Paynter, J. (1991); Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2001 e 2006).

16 As metas de aprendizagem referenciadas em cada um dos níveis de saberes, encontram-se identificadas: *(F) = Fisiológica*; *(A) = Auditiva*; *(P) = Performativa*; *(H/SC) = Humana e Sociocultural*, fazendo a respetiva correspondência com cada uma das dimensões do processo ensino e aprendizagem do *canto em conjunto* nas escolas do EB na RAM, de acordo com o modelo metodológico explicitado na Tabela 2.

PRÁTICA VOCAL POLIFÓNICA – (CONTINUIDADE)	2.º ano	**Básico - nível I:** (*Forma**)	Adquirir competências de "<u>saber escutar</u>" que possibilitem: • A utilização da voz com naturalidade (sem esforço); (F) • A consolidação das competências pneumo-fónicas (e articulatórias básicas) adquiridas no nível anterior; (F) • A audição interior / concentração auditiva / discriminação auditiva; (A) • O desenvolvimento de competências *auditivo-afetivas*** básicas inerentes ao canto em conjunto: (adquirir interesse face às sugestões rítmico-melódicas dadas - ("*convenções musicais praticadas*") -, reproduzindo ou recriando-as); (A/*P) • Capacidade de produzir formas expressivas melódicas simples, tendo por base padrões polifónicos básicos; (*P) • A utilização de técnicas de interpretação simples de repertório coral tradicional e diversificado simples a uníssono com acompanhamento harmónico (respeitando idiomas e estilos específicos); (*P) • O incremento de hábitos de escuta / visionamento de música coral (de várias géneros e estilos), gravada e/ou ao vivo; (SC)
	3.º ano	**Básico - nível II:** (*Forma**)	Adquirir competências de "<u>saber afinar</u>" que possibilitem: • O aperfeiçoamento das competências de coordenação pneumo-fónico-articulatórias (aplicadas com consciência da sua importância para o processo de afinação coletiva); (F) • O aperfeiçoamento das competências *auditivo-afetivas*** inerentes ao canto coral: *sentido rítmico*, *sentido melódico e sentido harmónico/afinação mútua*; (A) • A execução de repertório coral tradicional e diversificado simples, a 2 vozes iguais ou a uníssono com acompanhamento harmónico (respeitando as relações estruturais dentro de idiomas e estilos específicos); (*P) • A habituação de escuta / visionamento de música coral polifónica (de várias épocas, géneros e estilos), gravada e/ou ao vivo; (H/SC)
CANTO CORAL (1º / 2º ciclo)	4.º ano / 3.º ano	**Intermédio - nível I:** (*Forma/Valor**)	Adquirir competências de "<u>saber cantar</u>" que possibilitem: • A aplicação da respiração de forma controlada enquanto canta; (F) • A utilização dos recursos vocais com base em conceitos assimilados pela rotina de vivências "lúdicas" (técnica adaptada a crianças), tais como: *emissão* vocal, *articulação*, *colocação*, *registração*... (F) • A construção de uma registração progressiva (F) • A consolidação das competências *auditivo-afetivas*** inerentes ao canto em conjunto (sentido harmónico); (A) • A interpretação de repertório coral tradicional e diversificado, identificando-se com o mesmo ("atitude em palco") / partilha publica da sua produção musical. (*P/H) • Utilização de vocabulário simples e adaptado à atividade de Pratica Coral nesta faixa etária; (SC) • O conhecimento de música polifónica cantada, de outros países (SC)
	6.º ano / 5.º ano	**Intermédio - nível II:** (*Valor**)	Adquirir competências de "<u>saber (en)-cantar</u>" ("*<u>envolvendo-se...</u>*"), que possibilitem: • A consolidação e aperfeiçoamento das competências adquiridas nos níveis anteriores; • O aperfeiçoamento da coordenação pneumo-fónica-articulatória, com base numa registração equilibrada; Projeção sonora; (F) • O apuramento da acuidade auditiva (timbre), do sentido base de *afinação temperada*** (consciência tonal) e de equilíbrio entre as várias vozes (quando canta polifonicamente ou com acompanhamento instrumental); (A) • A utilização de vocabulário simples e apropriado à atividade de canto coral; (SC) • O conhecimento de música coral de outros países e culturas; (SC) • Interpretação de repertório polifónico diversificado, a 3 vozes iguais, identificando-se com o mesmo revelando já algum comprometimento pessoal na sua partilha pública. (*P/ H)
CANTO CORAL (3º ciclo)	8.º ano / 7.º ano	**Avançado - nível I:** (*Valor**)	Adquirir competências de "<u>saber (En)-cantar</u>" ("*<u>relacionando-se com a música...</u>*"), que possibilitem: • Otimizar a coordenação pneumo-fónico-articulatória enriquecida por uma boa "cobertura" tímbrica; (F) • O desenvolvimento do sentido de *afinação temperada*** (assente numa inteligência auditiva de ordem harmónica**); (A) • A comunicação musical (através do canto) de forma percecionada, consciente e intencional; (*P) • O sentido apreciativo e autocrítico; (H/SC) • A relação da música coral com outras áreas de expressão artística; (H/SC)
	(...) / 9.ºano	**Avançado - Nível II e III:** (*Valor**)	Adquirir competências de "<u>saber (En)-cantar</u>" ("*<u>transcendendo-se...</u>*"), que possibilitem: • Aplicação consciente dos recursos vocais com vista à obtenção do maior rendimento performativo (com o menor esforço); (F) • O relacionamento e envolvimento com a música que executa performativamente de maneira continuada; (*P) • A consolidação e aprimoramento das competências adquiridas no nível anterior, aplicando-as através da execução de repertório diversificado a 3 e 4 vozes mistas; (A) • O desenvolvimento do sentido estético ("o belo") e da sensibilidade artística; (H/SC) • A fruição (na partilha de "acontecimentos musicais" com os outros) de maneira original, independente e envolvida; (*P) • A argumentação apreciativa e autocrítica, utilizando vocabulário específico; (H/SC) • A complementaridade e simbiose da música coral com outras áreas de expressão artística. (H/SC) * Desempenho: Camadas evolutivas para avaliar a produção e resposta musicais, segundo Swanwick (1988). ** Conceitos utilizados por Edgar Willems em *As bases psicológicas da educação musical* (1970).

Considerações Finais

De acordo com a perspetiva aqui defendida, torna-se irrealista pretender-se a obtenção de resultados satisfatórios e relevantes se se adotar um modelo de "cone invertido" (observado pelo autor ainda nalguns, felizmente cada vez menos, contextos letivos no âmbito da coordenação da Modalidade de Canto Coral escolar) onde o processo adotado pretenda irrealisticamente focar-se na apresentação "cimeira" de resultados performativos, descorando-se a "grande base", desalicerçada de valores atitudinais que, dessa forma, fragilizam e comprometem a sustentabilidade de um percurso de aprendizagem que se deseja cumulativo e evolutivo ao nível musical e artístico, mas ao mesmo tempo transversal à matriz de educação para a cidadania entendida no quadro da formação integral do indivíduo patente nas diretrizes programáticas emanadas na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Entender o Canto segundo este esquema programático aplicado ao ensino básico nas escolas do ensino genérico, é reconhecer que esta "iniciação", e consequente percurso evolutivo, constituem ao mesmo tempo um meio privilegiado de desenvolvimento artístico e um fator significativo de cultura geral.

Uma vez mais aqui estão patentes as similaridades que nos aproximam da conceção *Willemsiana* que, em vez de partir do ensino do instrumento, antes, e em primeiro lugar, procura nos arquétipos os princípios de vida e música que unem essa vida com o ser humano, conferindo grande importância ao que a natureza nos deu: o movimento e a voz. (*cf.* Diaz, M. e Giráldez, A, 2011: 48).

Neste prisma, ao aceitarmos que os elementos fundamentais da atividade musical são próprios do ser humano, (em particular a espontaneidade do cantar), podemos também entender tudo o que o *canto coletivo* comporta de intrínseco, natural, humano, vivo e dinâmico, se a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento educativo assentar num percurso coerente, sistematizado e fundamentado, e não meramente lúdico ou inócuo em termos de metas pedagógicas.

... Mas, crendo que a mudança começa a ser uma constatação evidente na maioria da atitude dos professores que dinamizam o canto nas escolas da RAM, como resultado, são já muitos os alunos que assim se iniciam pela base do processo (*o saber estar*); no entanto, comprova-se que muito menos são os que chegam ao "cume almejado"... Seria desejável que o paradigma educativo, como que num processo de metamorfose do modelo vigente, se fosse paulatinamente transformando da forma cónica aqui patenteada, para uma configuração cilíndrica (de topos idênticos). Nessa visão (por enquanto utópica) teríamos a probabilidade da constatação de que não só os comportamentos, mas sobretudo as mentalidades de quem exerce a responsabilidade do ministério de educar através das artes, estariam efetivamente a alterar-se pela assunção de resultados qualitativos conseguidos, reflexo do reconhecimento e comprometimento face ao primordial papel educativo-musical e sociocultural que o *canto em conjunto/canto coral* representa na formação das nossas crianças e jovens em idade escolar.

> Não penso que qualquer inovação curricular poderá desenvolver substancialmente o poder intelectual se não disser diretamente respeito ao melhoramento do ato de ensinar. O aperfeiçoamento do ensino é um processo de desenvolvimento. (Stenhouse, 1975 citado in Palheiros 1993: 88).

Neste sentido, considera-se que o trabalho de investigação em curso poderá ajudar a comprovar e a reorientar algumas das dimensões já existentes neste domínio.

Assim, como suporte para a implementação deste programa, foram criados e compilados para apoio aos professores, diversos materiais pedagógicos e ferramentas didáticas, técnicas e científicas, algumas das quais já disponíveis on-line através do portal de recursos da DSEAM, estando a ser sistematizadas e editadas com o intuito de futura publicação.

Em complementaridade com a temática tratada no enquadramento deste artigo, em particular no reforço do modelo metodológico assinalado, a abordagem da didática específica do canto coral em contexto escolar, e respetivas ferramentas e materiais de apoio (tais como: vocalizos adaptados às crianças, jogos para desenvolvimento de competências fisiológicas – *PRATÉVOR*[17] e auditivo-musicais, o repertório e as atividades específicas para a prática do canto no ensino básico) serão objeto do próximo artigo a editar pelo autor que assim pretende de forma mais sistematizada, organizar e apresentar os pressupostos práticos de um modelo que tem vindo a ser testado com

17 Bago de Uva, José (2012). "Práticas de Técnica Vocal e Respiratória ('PRATÉVOR') e Outros Fatores Potenciadores da Qualidade do Canto Coral no 1.º ciclo do ensino básico" em *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2. – DSEAM, Madeira, 13-29.

resultados bem sucedidos nas escolas da RAM desde 2010, através do projeto *Crescer a Cantar*.

Por sua vez, estima-se que este assunto investigativo venha conclusivamente a ser objeto de um ultimo artigo (alusivo à descrição e conclusões do Projeto *Crescer a Cantar*) também a publicar futuramente e que, pela sua articulação e coerência transversal com os artigos anteriores, constitua mais um contributo para sensibilizar para a pertinência que o processo e o valor educativo do *canto coletivo* pode (vir ainda a) ter na atualidade do nosso modelo escolar, nomeadamente pela forma como encaramos nos dias de hoje, o valor civilizacional que a educação pelas artes representa na edificação sociocultural (ética e artística) das sociedades que assinalam modelarmente a nossa contemporaneidade.

> A verdadeira ARTE é uma das forças mais poderosas no progresso da Humanidade. (Kodály, *cite* Cruz, C., 1988: 12).

Referências Bibliográficas

Alten, S. (1996). *Audio in Media: The Recording Studio*. Belmont: Wadsworth.

Andrade, Mário de (1962). *Ensaio sobre a música brasileira*. São Paulo: Martins.

Bago de Uva, José (2012). "Práticas de Técnica Vocal e Respiratória ('PRATÉVOR') e Outros Fatores Potenciadores da Qualidade do Canto Coral no 1.º ciclo do ensino básico" em *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2. – DSEAM, Madeira, 13-29.

Borba, T. (1916). *Arte nas Escolas, O Canto Coral nas Escolas*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos.

Borges, A. (1996) "Educação Musical no Ensino Fundamental e Canto Coral: uma reflexão a partir da experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis", consultado em 30/12/2008, http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicalecantocoral.pdf.

Carvalho, A. D. de (1978). "Escola Democrática e Sociedade" em *O Professor*, 9, Junho, 14 -18.

Chapuis, J. (1990). "Panorama pedagógico da educação musical Willems. Da iniciação ao solfejo vivo" em *Associação Portuguesa de Educação Musical*, 66. Julho/Setembro, 9-16. (Tradução de M.C. de Brito).

Cruz, C. B. da (1988). "Zoltan Kodály – Um novo conceito de Formação Musical e a sua aplicação nas escolas húngaras" em *Revista de Educação Musical*, APEM, 56 (jan./març.), 10-14.

Díaz, M. e Giráldez, A. (coords.) (2011). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Editorial Graó.

Figueiredo, S. (1990). "O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de Educação Musical" em *Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Música*. Porto Alegre: Instituto de Artes, UFRGS.

Fucci Amato, Rita, (2007). "O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical" em *Opus*, 13, 1, Jun. 2007. Goiânia, 75-96.

Graça, Fernando Lopes (1964). *Nossa companheira Música*. Lisboa: Portugália Editora.

Godinho, J. C. (2010). "Keith Swanwick na ESE de Setúbal" em *Revista de Educação Musical APEM*, 134, 53.

Henrique, L. (2003). "Acústica musical e perceção auditiva" em *Revista de Educação Musical APEM*, 116, 5-17.

Hentschke, L. & Souza, J. (organizadoras) (2003). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna

Hylton, J. (1995). *Compreehensive Choral Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall.

Mathias, Nelson (1986 e 2001). *Coral, um canto apaixonante*. Brasília: Musimed.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (2006). *Documento Ensino da Musica no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Orff, C. (1964). "OrffShulwerk: Past and Future" em *Music in Education*, 28, 309. September/Ooctober, 209-214.

Palheiros, G. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório, Uma avaliação do Currículo*. Lisboa: APEM.

Paynter, J. (1991). *Oir aqui y ahora*. Buenos Aires. Ricordi Americana.

Pereira, Ana L. (2009). "A voz cantada infantil: Pedagogia e didáctica" em *Revista de Educação Musical – APEM*, 132, 33-45.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.

Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: RoutledgeFalmer.

Willems, E. (1968). *Novas ideias filosóficas sobre a Música e suas aplicações práticas*. Bienne (Suíça): Edições Pró-Musica.

Willems, E. (1968). *Iniciação musical das crianças: princípios e plano de trabalho*. Bienne (Suíça): Pró-Música.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Bienne (Suíça): Edições Pró-Musica.

Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

Willems, E. & Chapuis J. (1994) "Natureza del Oido Musical" em *Educacion Musical Wilems*. Editions Pro Musica.

Villa-Lobos, Heitor, (1987). "Villa-Lobos por ele mesmo / pensamentos" em Ribeiro, J.C. (Org.). *O pensamento vivo de Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret.

Retratos da Educação Musical na Escola Brasileira

Portraits of Music Education in Brazilian School

Sergio Figueiredo
Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC — Brasil
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

O ensino de música na escola brasileira tem se configurado como uma prática irregular, descontínua e extremamente diversificada. Ainda que seja possível identificar a presença da música no contexto educacional brasileiro em diversos momentos históricos, tal presença esteve, de um modo geral, distante de alcançar a comunidade escolar de forma ampla e democrática, acessível a todos os indivíduos na escola. Associada a esta situação da presença da música na escola está a questão do profissional que deveria ser responsável pelo ensino de música. Estes dois aspectos – música na escola e formação de professores de música – se mesclam neste texto, trazendo breves retratos da educação musical na escola brasileira.

Em diversos momentos da educação brasileira verifica-se a presença da música como componente curricular ou extracurricular em diferentes contextos. Desde o século XIX a legislação oficial estabeleceu a música na formação escolar, estabelecendo 'noções de música e canto' como parte das orientações a serem seguidas pelas escolas. Apesar desta determinação legal, é fundamental que se compreenda que a escola brasileira no século XIX era um escola elitista, para poucos indivíduos privilegiados que poderiam frequentar os estabelecimentos de ensino, ou seja, não era uma educação para todos e, portanto, a educação musical estava acessível apenas a um grupo seleto pertencente às classes mais abastadas da sociedade. Ainda no século XIX outra legislação enfatiza a necessidade de formação específica para o profissional responsável pelo ensino de música, destacando a especificidade de tal formação para o exercício profissional.

Na primeira metade do século XX o Canto Orfeónico, idealizado e organizado por Heitor Villa-Lobos, representou uma experiência relevante para a educação musical, alcançando diversas regiões brasileiras. Nesta proposta a formação de professores teve um foco bastante específico, preparando profissionais para o ensino da música através do canto coletivo nas escolas. Além da formação de professores de música para a atuação na escola regular, diversos materiais didáticos foram produzidos e distribuídos em diversos pontos do território brasileiro. Cabe destacar que muitos professores que atuaram no Canto Orfeónico foram recrutados em escolas de música e conservatórios, o que, de certa forma, levou para a escola regular modelos de ensino relacionados com aqueles contextos. Os professores passavam por uma rápida formação específica para atuarem com o Canto Orfeónico, mas certamente não se desvencilhavam de sua formação e prática anteriores. A vinculação desta proposta a um momento histórico marcado por um regime político autoritário resultou no gradativo declínio do Canto Orfeónico nas escolas à medida em que as transformações sociais e políticas foram ocorrendo. O Canto Orfeónico deixou de ser atividade obrigatória na escola brasileira na década de 1960, sendo substituído, em alguns contextos, por uma disciplina de música no currículo escolar.

Na década de 1970, marcada por profundas transformações sociais e políticas, e na perspetiva do desenvolvimento económico do país, uma nova legislação modificou significativamente a educação brasileira. Merece destaque nesta legislação o dever do Estado com relação ao ensino público e gratuito naquilo que foi definido como 1º Grau – entre 7 e 14 anos, aproximadamente – o que amplia radicalmente a necessidade de mais escolas e mais professores de todas as áreas do currículo. Neste contexto foi introduzida a Educação

Artística como atividade curricular, envolvendo as áreas de Artes Cénicas, Artes Plásticas, Desenho Geométrico e Música. A proposta da Educação Artística trouxe consigo o modelo conhecido como "polivalência", ou seja, um único professor deveria atuar em todas as áreas artísticas na escola. A polivalência para as artes foi proposta como uma versão simplificada da ideia da interdisciplinaridade, tema que começava a ser discutido em diversos países como forma de reorganização curricular, promovendo maior integração entre as áreas do currículo escolar. No entanto, a prática polivalente representou, desde sua implantação na década de 1970, uma diminuição gradativa da qualidade do ensino das artes na escola brasileira, superficializando conteúdos, comprometendo gradativamente a relevância do ensino das artes na escola. Tais fatores estão diretamente ligados à formação universitária insuficiente de profissionais que deveriam ser capacitados para a atuação em todas as áreas artísticas na escola. Nesta perspetiva, a música passou a ser uma das linguagens artísticas menos abordadas pelo professor polivalente em função da insuficiente formação recebida na universidade, pois aqueles que possuíam mais formação musical preferiam a atuação nas escolas de música específicas – como os conservatórios, por exemplo – afastando-se da escola regular.

Em 1996 foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei que ainda vigora até os dias de hoje com diversas modificações e inclusões. Assumindo em parte a discussão acumulada sobre a ineficiência do modelo da polivalência para as artes, o novo texto legal subtraiu o termo Educação Artística, indicando o ensino de arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica (entre 0 e 18 anos, aproximadamente). Documentos complementares a esta legislação indicam as linguagens artísticas a serem contempladas na escola: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. A mudança de nomenclatura – Educação Artística para Arte – sugeriu, de certa forma, a mudança de concepção para o ensino das diferentes linguagens artísticas. Porem, esta mudança de nome não promoveu até os dias de hoje as mudanças desejadas e a inclusão da música de forma regular e consistente no currículo escolar, permanecendo, em diversos contextos educacionais, a prática da polivalência de acordo com o modelo anterior à lei de 1996. Dentre as várias razões para esta permanência de um modelo considerado inadequado para a escola, podem ser destacados: 1) o texto da lei outorga aos sistemas educacionais liberdade e autonomia na organização de seus projetos pedagógicos, o que resulta, em diversos casos, a manutenção da polivalência; 2) o hábito de se incluir a arte de forma polivalente está bastante arraigado nos sistemas educacionais e mudar esta forma de pensar leva tempo e demanda medidas efetivas em termos de organização curricular; 3) a contratação de profissionais especializados em cada linguagem artística impacta economicamente, gerando argumentos de ordem financeira para a manutenção do modelo anterior, já que um professor custa menos do que quatro professores; 4) a desmotivação de profissionais habilitados nas diferentes áreas artísticas para a atuação na educação básica – especialmente nos sistemas públicos; 5) a falta de vagas específicas para as diferentes linguagens artísticas nos processos de contratação de professores para a educação básica. Estes fatores, dentre outros, ainda representam grandes desafios a serem enfrentados pela educação brasileira em nome de uma formação consistente e significativa para as artes na escola.

Em busca de um ensino de música acessível democraticamente na escola, um movimento nacional foi deflagrado junto à sociedade civil e ao Congresso Nacional, com o propósito de modificar o texto legal de forma a garantir a presença da música no currículo. Ou seja, o texto da lei vigente a partir de 1996 propiciava diversas interpretações e ambiguidades com relação ao ensino das artes no currículo. Em 2008 foi aprovada a lei 11769, que trata da música como conteúdo obrigatório no currículo das escolas. Assim está garantida, pelo menos em termos legais, a presença obrigatória da música no currículo escolar brasileiro. No entanto, a nova legislação para a música enfrenta imensos desafios para sua implementação. É preciso destacar que esta nova legislação altera um parágrafo da lei de 1996, ou seja, a liberdade e a autonomia garantidas naquele documento legal ainda permanecem vigentes e, para muitos sistemas educacionais, a nova legislação não representa necessidade de alteração em seus projetos pedagógicos. Um dos grande inibidores para esta implementação é, sem dúvida, o hábito da polivalência para as artes associado a questões de ordem económica e administrativa. Para muitos administradores e profissionais da educação em geral, a inclusão de algumas atividades musicais na escola já atenderiam a obrigatoriedade deste conteúdo, como determina a lei, mesmo que tais atividades sejam superficiais ou complementares e que sejam ministradas por profissionais não habilitados em música.

Sem dúvida alguma, a lei 11769/08, ao incluir a música como conteúdo curricular obrigatório, representa um avanço em termos de documentação legal, permitindo o acesso a esta área na formação escolar. No entanto, para sua

efetivação em todas as escolas brasileiras ainda é preciso superar obstáculos, assumindo os desafios decorrentes desta implementação. Alguns destes desafios podem ser enumerados:

1. Revisão dos projetos pedagógicos das escolas de forma a incluir efetivamente e com qualidade a educação musical em diversos níveis;

2. Abertura de vagas específicas para professores licenciados em música para atuação nos diferentes sistemas educacionais;

3. Estímulo aos licenciados em música – formados e em formação – para atuação na escola regular, assumindo o compromisso com o ensino de música na educação básica;

4. Definição de conteúdos para a música na escola, respeitando e assumindo a diversidade cultural brasileira, o que implica na revisão de modelos e fundamentação para a música na formação escolar;

5. Produção de material didático que dê suporte às ações do professor de música na escola regular;

6. Aproximações entre as universidades formadoras e os sistemas educacionais para favorecer a conexão entre a formação inicial, a formação continuada e a atuação nas escolas.

Estes são alguns dos desafios contemporâneos para a escola brasileira em busca de uma educação significativa em termos musicais, que esteja associada ao projeto de formação integral dos indivíduos. Tais desafios envolvem a participação de diferentes profissionais que coletivamente deveriam contribuir para a construção de um espaço escolar adequado às demandas do mundo atual.

Para finalizar, é importante destacar que diversos sistemas educacionais brasileiros já incluem a música em seus projetos pedagógicos, evidenciando a possibilidade desta inclusão a partir da construção de um projeto pedagógico adequado. Estas experiências já existentes poderão representar modelos a serem considerados para que cada escola brasileira elabore seu projeto e desenvolva a educação musical como componente indispensável na formação dos estudantes.

Leituras adicionais

FIGUEIREDO, S. (2010). "Educación musical en la escuela brasileña: aspectos históricos, legislación educacional y desafios contemporâneos" em *Revista Musica Chilena*, v. 214, 36-51 (disponível em http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/viewFile/10570/10648).

QUEIROZ, L. R. S.; PENNA, M. (jan./abr. 2012). "Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música" em *Revista Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106 (disponível em http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/3662).

FLOR como Património Natural e Cultural: Projeto Ecológico de Educação Artística na Ilha da Madeira, das Instituições Sociais à Comunidade

FLOWER as Natural and Cultural Heritage: Ecological Project of Art Education in Madeira Island from Social Institutions to the Comunity

Cláudia Sofia Dias Sousa
Faculdade de Belas-Artes – Universidade de Lisboa
claudiasds_14@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão contendo as principais ideias sobre um projeto de Educação Artística com o tema "FLOR como Património Natural e Cultural" realizado na ilha da Madeira. O Projeto *FLOR* foi concebido no âmbito do Mestrado em Educação Artística da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, desenvolvendo-se em duas fases: a contextualização e o fazer artístico, nas instituições sociais; e a abertura à comunidade através da participação na exposição *ECO FLOR*.

Esta abertura permitiu a observação e fruição de diversas exposições e actividades de cariz artístico e cultural, nomeadamente *CORAÇÃO VERDE* e *Exposição da Flor*, inseridas no certame da Festa da Flor, que reflectiram diferentes perspetivas em torno dos temas: Flor e Jardim.

O projeto foi desenvolvido com juniores e seniores, com o intuito de explorar questões ambientais diversas: preservação, património, ecologia e sustentabilidade. Os resultados reflectem a visão dos participantes sobre a sua *ilha jardim*, manifestada pela expressão artística em que se relacionaram a Educação, a Natureza e a Arte.

Palavras-chave: Educação; Arte; Património; Natureza; Ecologia

ABSTRACT

The present essay is essentially a reflection pertaining major concepts under an Art Education project entitled "*FLOWER* as Natural and Cultural Heritage" accomplished in Madeira island. The latter has been designed under a Master Degree in Art Education in Faculty of Fine Arts of the University of Lisbon and developed in two stages: being the first an approach to context and artistic experimentation itself among social institutions, whilst the second opened up to the community, through their enrolling in the exhibit *ECO FLOR*.

This opening has allowed the observation and fruition of numerous exhibits along with other artistic and cultural activities, namely with the project *CORAÇÃO VERDE* and Flower Exhibition, all within the Flower Festival all displaying different perspectives around the themes: Flower and Garden.

With a blunt contribution of two generations, its sole purpose was to explore various environmental issues, as for instance, Nature preservation, Natural and Cultural Heritage, Ecology and endogenous resources. Their results vividly mirror their vision of their *garden island*, clearly imprinted on their artistic expression correlated with Education, Nature and Art.

Keywords: Education; Art; Heritage; Nature; Ecology

Introdução

> (…) a cada um de nós cabe fazer um esforço para ser melhor, fazer melhor, cuidar melhor de nós próprios e dos outros. A cada um cabe a obrigação de cuidar do mundo, porque o mundo é um condomínio enorme onde todos temos casa (…) não devemos ficar parados à espera de que algo aconteça. A magia de estarmos vivos vem da possibilidade de fazermos acontecer. (Mãe, 2010: 4)

Num tempo em que todas as áreas da vivência humana, entre as quais se contam a moda, as tecnologias e a alimentação, apresentam soluções ecológicas para a evolução dos seus produtos, a arte e a educação artística devem igualmente acompanhar e promover esta tendência de protecção ambiental e de pensamento verde.

Este artigo apresenta um projeto de Educação Artística desenvolvido em 2011, fundado neste pensamento ecológico e sustentável, sendo os aspectos abordados: a natureza, o património natural e os endemismos da ilha da Madeira, conjuntamente com a cultura imaterial e as tradições enraizadas, em contexto de partilha de experiências na passagem de testemunho entre gerações.

A concretização deste objectivo obrigou ao envolvimento de naturais da Madeira, cerca de 165 jovens e seniores com idades compreendidas entre os 10 e os 85 anos. Orientou-se assim para participantes integrados em seis instituições sociais, nomeadamente, Escola Básica e Secundária do Carmo, Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Escola Básica e secundária de Santa Cruz, Centro Social e Paroquial do Bom Jesus da Ponta Delgada, Centro de Dia e Convívio da Casa do Povo do Arco de São Jorge, Centro Comunitário gerido pela Sociohabitafunchal com a mediação dos seus professores, respectivamente: Helena Sofia Fernandes e Martinho Pedro; Paulo Sérgio Beju, Helena Rosa e Octávio Coelho; Lucilina Freitas e Lília Jardim; Cristina Gonçalves; Ana Antunes; e Marcelino Caldeira.

O projeto colocou aos participantes um recurso endógeno da ilha da Madeira, a *FLOR*, fazendo uma relação intrínseca da ilha com a Natureza e a Ecologia que potenciou uma abordagem artística da flora endémica e do património natural, a par do património cultural. Desta forma a *FLOR* tornou-se um elemento passível de despoletar a partilha de experiências e formação de juízos críticos, facilitando a apreciação e a experimentação artísticas.

O projeto desenvolveu-se numa primeira fase no seio das instituições, nas aulas de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Visual nas escolas, e nas actividades ocupacionais nos centros de dia, partindo de um local familiar para proceder à contextualização do tema *FLOR* através de acções de sensibilização e à concepção de um trabalho prático individual, utilizando preferencialmente materiais reutilizados e sustentáveis.

Na segunda fase, o projeto *FLOR* expandiu-se à comunidade com a junção de todos os trabalhos realizados, exibindo-os na exposição *ECO FLOR*, realizada no átrio da Câmara Municipal do Funchal, concebida para divulgar a capacidade criativa dos participantes e promover a sua integração social em projetos com visibilidade. Nesta abertura à comunidade procurou-se também uma ligação com outras exposições que abordassem a mesma temática, *flor e jardim*, desenvolvendo-a sob diversas perspetivas. Apresentou-se um percurso desenhado com vários pontos estratégicos de passagem para apreciar e reflectir, enquadrados numa estrutura coesa de um programa cultural já existente: o certame da Festa da Flor 2011 que, sendo programa anual, no centro da cidade do Funchal, promove as qualidades naturais da ilha.

No percurso delineou-se a passagem pela exposição *ECO FLOR*, fruto da interpretação de cada participante no Projeto Flor; os tapetes de flores naturais da Avenida Arriaga e a 56ª Exposição da Flor no Largo da Restauração dinamizados anualmente pela Câmara Municipal numa vertente de divulgação turística; a intervenção artística *CORAÇÃO VERDE*[1] numa visão poética e artística de 12 criadores sobre o *jardim*, com a coordenação de Dina Pimenta, no espaço InfoArt (galeria da Delegação de Turismo); e a actividade *ÁRVORE DA ESPERANÇA* no Jardim Municipal (também concretizada pelo Projeto Flor) numa reflexão da flor no seu contexto natural.

A actividade envolveu todos estes pontos de visita, e cada ponto revelou-se uma base construtiva de reflexão para enriquecer o reportório de imagens e emoções.

Este segundo momento do projeto foi desenvolvido não só para os participantes envolvidos no mesmo, mas também para a restante população interessada, naturais e visitantes da ilha, que puderam usufruir das exposições e da actividade final no Jardim.

1 Para ver o enquadramento do projeto, consultar o site http://www.coracaoverde11.blogspot.com/.

Assim o projeto de mediação: ***FLOR como Património Natural e Cultural*** justificou-se perante a carência de actividades educativas em projetos artísticos nas pequenas galerias e simultaneamente perante a necessidade de existir, com maior frequência, uma interação entre as instituições e a comunidade, contribuindo igualmente para a mediação entre a arte e o público, através da visão dos participantes sobre a sua *ilha-jardim*.

Breve Enquadramento Teórico: Educação Artística

Educação artística é um conceito abrangente que conjuga dois grandes pilares: a Arte e a Educação. A Arte, segundo Nigel Warburton (2007: 137), é um termo "provavelmente indefinível" devido às "inadequações de um conjunto de definições existentes, conjuntamente com a natureza sempre mutável" aliado igualmente à brevidade da nossa existência, mas sugere que "podemos proveitosamente discutir questões particulares" (Warburton, 2007: 143) isto é, analisar obras de vários artistas em particular, em detrimento de uma explicação generalista, que procura encontrar forçosamente pontos comuns de criações tão divergentes. Deste modo o autor (Warburton, 2007: 140) considera que o valor da arte está na mensagem que a obra consegue passar, referindo que o seu valor poderá ser transmitido através da sugestão de "formas de abordar e compreender a obra como algo que, de algum modo, é uma contribuição para a nossa cultura, merecendo o nosso esforço e compreensão".

A abordagem à obra de arte em particular, para o entendimento do conceito de Arte, requer um trabalho de mediação, no qual a Educação tem um papel fulcral. É portanto através de métodos educacionais, que se pode fomentar a curiosidade e despertar o interesse pela compreensão da obra, revelando a mensagem do artista e causando satisfação no fruidor por ter descodificado o significado. Esta satisfação poderá elevar o nível de empatia, valorizando consequentemente a obra exposta.

Assim, a Educação e a Arte aliam-se num conceito que as une: a Educação Artística, que interliga e facilita a mensagem entre o Homem e a expressão artística, entre o público e a Arte.

A Educação Artística é um conceito lato que carrega consigo um caudal de informação adquirido através da educação empírica, ou seja, acumulado pela prática. Deve ser entendida como a educação para a sensibilidade e para o cultivo do "bom gosto", podendo ser introduzida através da educação formal, no caso das escolas e outras instituições sociais, da educação não formal, nos centros culturais, museus, galerias e inclusive centros comerciais, que também vão contribuindo de forma tendenciosa para a formação do gosto, e da educação informal, ou seja, a educação empírica através da experiência vivida.

A designação de Educação Artística refere-se a uma vasta área que envolve práticas educacionais ligadas às particularidades do que, no nosso contexto cultural, se denomina por Arte. Possibilita a experiência da formação do gosto e da apreciação estética e artística, através das práticas artísticas, constituindo-se deste modo como uma área global na qual se integram as várias expressões artísticas. Neste contexto conceptual, o conceito de *artístico* abrange não só as artes visuais, como também a música, a dança e a expressão dramática.

No que diz respeito à especificidade das artes visuais, a Educação Artística desenvolve a percepção visual e táctil, a criatividade, a inteligência espacial, o pensamento visual, a imaginação e memória visual, a valorização e avaliação qualitativa de imagens e objectos, no sentido do desenvolvimento do juízo crítico e a sensibilidade estética.

Importa assim frisar alguns pensamentos de teóricos cujos ideais continuam actuais e passíveis de aplicação na prática do ensino artístico.

Herbert Read (2010: 18) no contexto da educação pela arte, defende que o objectivo da educação é encorajar a singularidade individual e desenvolver a consciência social através da *integração* na *unidade social*, ou seja, a sociedade é a chave para o sucesso da individualidade pois esta só "se realiza dentro da totalidade orgânica da comunidade".

Lowenfeld (1977), impulsionador da Educação Estética, é o autor dos estádios do desenvolvimento do desenho infantil e como tal, aborda a arte como meio para a educação, acreditando no seu poder terapêutico como instrumento para despoletar emoções e proporcionar harmonia. Defende princípios que assentam na prática lectiva, onde as actividades desenvolvidas propiciam interacções capazes de explorar o potencial criativo e expressivo de cada aluno na relação de ensino-aprendizagem.

Na perspetiva Cognitivista de Gardner (1995: 213) a educação necessita de "desenvolver abordagens curriculares que provem ser efectivas para os indivíduos com diferentes

perfis intelectuais". Como tal, apresenta a teoria das Inteligências Múltiplas, onde toda a capacidade do corpo e da mente é colocada num patamar de igualdade. Considera que todo o ser humano nasce com potencial, e que este deve ser estimulado nas várias áreas.

Na mesma linha de pensamento, centrada na cognição, Arnheim (1991) constrói uma visão da importância da educação artística com base na *percepção visual*, sendo a aprendizagem influenciada pelo meio e pela forma.

No modelo de abordagem estético-disciplinar, Ralph Smith (1995: 177) dá um enorme contributo para o desenvolvimento do tema da *excelência* na educação artística, criando o currículo K-12 no qual apresenta respostas para necessidades específicas no contexto de aprendizagem artística na sala de aula.

Numa outra vertente da apreciação, Harry Broudy (1987) defende que a construção de um imaginário rico em imagens é essencial para o desenvolvimento e articulação da linguagem e de uma série de outros conceitos. No decorrer do processo de acomodação na mente humana, os *símbolos representativos* transformam-se em conceitos claros e inteligíveis, outrora códigos ambíguos e difíceis de decifrar. Nesta acomodação a *estrutura alusiva*, constituída por palavras e imagens, torna-se mais sólida e bem articulada, conduzindo uma tímida percepção estética a uma educação estética mais consistente que com tempo e continuidade de absorção sensorial poderá atingir a literacia estética.

Muitos outros teóricos tiveram também um papel fundamental no desenvolvimento da Educação Estética e Artística, desenvolvendo teorias e conceitos que revelam visões contemporâneas e actuais nesta matéria, como é o caso de Ana Mae Barbosa (2008), que se apropria do museu como o local ideal para desenvolver a "arte educação". Considera que este é um espaço propício para a mediação entre a arte e o público, apresentando uma abordagem triangular do ensino da arte: a contextualização histórica; a apreciação da obra; e o fazer artístico.

Esta abordagem tem servido como quadro de referência a muitas investigações de autores contemporâneos, e foi também ponto de referência para o presente projeto.

A Importância da Educação Artística para Todas as Idades

> Uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos. Na Educação, esta finalidade é uma dimensão de reconhecida importância na formação do indivíduo, ampliando as possibilidades cognitivas, afectivas e expressivas (...) Encorajar crianças e adultos a compreenderem as Artes Visuais constitui um objectivo global da Educação (Fróis, 2000: 201).

O projeto ***Flor como Património Natural e Cultural*** não se centrou apenas nas crianças e jovens, mas também nos seniores o que poderia suscitar *a priori* uma diferença no desenvolvimento da actividade e na expressão individual entre ambos, mas na realidade e segundo Herbert Read (2010: 256) o único elemento em que difere a criação destes dois grupos aparentemente distintos é a "diferença de energia e coordenação muscular" ou seja, a *técnica*, que se conquista através da aquisição de conhecimentos e experiência, revelada com o *amadurecimento* progressivo do ser humano. Apesar de a *técnica* estar naturalmente mais evoluída nos adultos, com a idade a coordenação muscular torna-se um ponto fraco pelo desgaste do corpo, daí considerar que tanto as crianças como os seniores se encontram em patamares aproximados de concretização. A experiência dos adultos surge lado a lado com o poder de imaginação dos jovens, como o único ponto divergente, numa metamorfose estimulante. Nesta perspetiva, o projeto incide na igualdade de oportunidade de criação para ambos os grupos, jovens e seniores.

Gardner (1995: 214) ao defender a teoria das Inteligências Múltiplas, esclarece que:

> os seres humanos existem em múltiplos contextos, e que esses contextos simultaneamente requerem e estimulam diferentes arranjos e grupos de inteligência. O estudo desses contextos contrastantes envolve um formidável desafio e oportunidade.

Neste caso específico, a oportunidade foi criada através do projeto *FLOR*, com o intuito de unir e estimular os diferentes contextos e grupos de inteligência, tanto pela idade, como pela cultura local que na ilha da Madeira difere das zonas rurais para as zonas urbanas. Por outro lado, o desafio incidiu na possibilidade dos participantes mostrarem a sua singularidade perante um tema comum, com base numa partilha de experiências em grupo, através do trabalho cooperativo. Esta partilha possibilitou o desenvolvimento

de produtos elaborados para um contexto social, estando expressas em cada trabalho as ideias e sentimentos de cada participante sobre o mesmo tema. Este exercício de criação ajudou a desenvolver a criatividade, ou seja a capacidade de resolver problemas.

Para Mihaly (1998: 257) "a experiência directa ensina pelo menos tanto como nos livros" por isso defende que "uma boa sociedade precisa de mais do que boas escolas com bons programas e laboratórios atualizados. A educação acontece em toda a comunidade. Nas lojas, nas estradas, nos meios de informação..." daí a necessidade de criar um projeto mais abrangente que envolvesse os participantes dentro e fora das instituições.

A *Ilha-Jardim* na Visão dos Habitantes e dos Visitantes, com Base nas suas Características Naturais

A Ilha da Madeira apresenta uma paisagem natural montanhosa com características únicas na sua flora, justificando assim a classificação atribuída pela Unesco como Património Natural da Humanidade.

Enquadrada na região fitogeográfica da Macaronésia, que engloba os arquipélagos dos Açores, Canárias e Cabo Verde, a flora do arquipélago da Madeira apresenta cerca de 157 endemismos identificados até à data. A palavra Macaronésia deriva do grego que significa *ilhas afortunadas*, pelo facto de nelas se terem conservado espécies vegetais que, na era terciária, cobriam generosamente o sul da Europa e que, devido às glaciações quaternárias, desapareceram em definitivo, resistindo unicamente nesta região graças à amenidade do clima. Sendo a Macaronésia uma das regiões com maior biodiversidade na Europa, o arquipélago da Madeira apresenta-se consequentemente como um nicho de riqueza vegetal, englobando cerca de 2600 espécies, das quais 800 são indígenas. Dentro das espécies indígenas, pertencentes à região da Macaronésia, 157 são endémicas, o que significa que são específicas, unicamente, do arquipélago da Madeira. As restantes 1400 são cultivadas, trazidas pelo Homem de outros continentes ao longo da história das ilhas.

O território montanhoso da Madeira apresenta quatro andares fitoclimáticos. Na primeira camada encontra-se a *Vegetação xerófila* que se inicia junto ao mar até sensivelmente 300 metros de altitude; no segundo andar posiciona-se a *Floresta de transição*, que se situa entre os 300 e 600 metros; a terceira e mais extensa camada equivale à *Floresta Laurissilva*, ocupando um espaço físico entre os 600 e 1300-1350 metros de altitude; e por último encontra-se a *Vegetação de altitude*, situando-se acima dos 1350 metros. Todos os andares fitoclimáticos apresentam diferentes características devido à grande variação de temperatura, que como explica Raimundo Quintal (2007: 19) "com a altitude a crescer sucedem-se os microclimas, que fomentam uma notável variação da vegetação".

É no terceiro andar fitoclimático que se encontra uma vasta riqueza natural que nos valeu a classificação de Património Natural da Humanidade, no entanto Quintal (2007: 53) refere ainda as qualidades e benefícios que esta floresta proporciona aos habitantes da ilha:

> A Laurissilva é vital para os madeirenses porque, para além do seu interesse paisagístico e das raridades botânicas que alberga, esta floresta garante disponibilidade de água para irrigação das terras de cultivo e jardins, abastecimento público e produção de energia eléctrica.

As características naturais da ilha, não só são proveitosas para os que nela habitam, como também despertam interesse a muitos visitantes, que durante séculos marcam a sua presença pelas mais diversas razões, entre as quais destaca-se o interesse científico dos naturalistas, botânicos, geólogos e outros cientistas fascinados pelo estudo de tal exuberância vegetal e o interesse terapêutico que moveu inúmeros doentes das classes mais abastadas da Europa, crentes dos efeitos benéficos das propriedades climáticas para alcançar a cura.

A divulgação espontânea e generosa dos vários visitantes que passam na ilha tornam-na conhecida em toda a Europa pelas suas qualidades fitogeográficas e climatéricas, mas também estéticas da paisagem, o que se considera importante frisar.

A Ilha da Madeira tem sido visualizada por muitos como um "jardim à beira mar plantado", descrita como a "Ilha dos Amores", "Pérola do Atlântico", "Ilha das Flores", entre outras observações generosas. Alguns afirmam ser uma estratégia concebida pelos que nela vivem para atrair visitantes (Franco 2010: 39), o mito de *ilha-jardim* numa construção ideográfica que serve de estratégia à promoção turística. No entanto,

antes de existir a capacidade de divulgação propagandística da ilha, ou antes mesmo de existir o conceito de turismo como viagem de lazer, pensado pelos ilhéus como base económica do seu sustento, já existiam roteiros marítimos e passavam navegadores, exploradores e curiosos das diversas áreas científicas e artísticas que estanciavam na ilha para esse fim.

Na verdade, não são os ilhéus que promovem inicialmente o encantamento da ilha para conquistar visitantes, mas sim os próprios visitantes que, ao explorarem a terra desconhecida, formam a sua própria opinião sobre a mesma.

Assim os relatos dos visitantes passam a constituir a base da visão encantadora construída, da ilha, não existindo mito, mas sim uma idealização da realidade, utilizada atualmente pelos naturais na promoção da sua terra.

A diversidade da flora e o exotismo de algumas espécies, o impacto assombroso na relação de escala entre o Homem e a paisagem, as excelentes condições da terra e do clima para o cultivo de frutos, vegetais e flores indígenas e importadas, o próprio clima salubre, e "a relação entre o processo de humanização da paisagem e da integração da sociedade no meio natural" (Franco, 2008: 61) que inspira Ernest Haekel no séc. XIX, na invenção do conceito de *Ecologia*, fazem da ilha, perante os olhos de quem a visita, um grande jardim.

A Ilha da Madeira, pela sua escala natural desproporcionada face à escala humana, pelo verde íngreme e selvagem que mergulha no azul do céu e do mar, e pela força visual dos rochedos assombrosos, oferece mil e uma vistas possíveis de registar, preenchendo os requisitos de paisagem pitoresca, que se inclui no pensamento estético inglês desenvolvido no século XVIII, o qual influenciou toda a Europa ao nível da arte, numa relação intrínseca com a paisagem.

A concepção de *ilha jardim* é, desta forma, idealizada e concretizada pelos que a visitam e permanecem, especialmente ingleses, rendidos à grandiosidade da flora selvagem capaz de revelar um número infinito de vistas pitorescas por toda a ilha, muitas vezes assinaladas pelos miradouros estrategicamente colocados para o efeito. As moradias ajudam igualmente a pincelar a paisagem com as variadas espécies de plantas e flores que emergem da terra fértil e contornam as casas com bordados cromáticos.

Estes novos habitantes criam, então, uma visão que projecta o ideal de jardim e de paisagem, cujas principais características se encontram naturalmente na ilha: a assimetria, a irregularidade, a diversidade de texturas, a monumentalidade da paisagem e o contexto romântico que a própria Natureza proporciona, numa metáfora entre a vida e a morte, envolvendo o observador numa experiência estética, espiritual, emocional e mesmo sinestésica do "jardim inglês".

Entende-se por "jardim inglês", uma composição paisagística que explora o gosto pelos efeitos e vestígios dos elementos naturais, da vegetação, da intempérie, explorando a decadência de frágeis vestígios humanos e os respectivos contrastes de escala. Projecta-se na realidade uma concepção que enfatiza o seu lado selvagem e rústico, numa visão cénica e por vezes algo teatral do conceito *picturesque*. O "jardim inglês" procura evocar o conceito de sublime, de Burke, sendo uma intensificação romântica do *picturesque*, como espaço natural capaz de suscitar emoções fortes, como o medo e simultâneo encantamento.

Maria Lamas que, em 1935, permanece algum tempo na Madeira para a conhecer diz que:

> É um deslumbramento! Uma sinfonia panorâmica, de proporções magestosas mas com a frescura e a graça duma delicada aguarela. Há uma espécie de romantismo visual no quadro que resulta das moradias singelas, alvejando entre arvoredo e cobertas de telhas avermelhadas, a pintalgar de alegria a tela maravilhosa.", "...cidade poética, diferente de todas as cidades do Mundo, bela por natureza e intensamente sugestiva de sonho (1956: 30).

A Madeira, como *ilha jardim*, capaz de criar uma relação intrínseca entre o Homem e a Natureza, torna-se o espaço desejado pelos românticos para a realização desta fantasia pitoresca de cumplicidade com a paisagem natural. De certo modo, ganha uma característica de concretização de um sonho estético que acaba por se ajustar à visão que os naturais e os visitantes têm da ilha. É a concretização de uma estética romântica inglesa que reflecte de modo puro e selvagem a verdadeira paisagem pitoresca retratada num "jardim inglês".

Assim, a própria Natureza justifica-se em função de quem a vê e contempla, revelando a sua própria beleza aos olhos dos naturais e dos visitantes.

Celebrar a Primavera e a Natureza com o Projeto FLOR

Por toda a ilha e isoladamente, pequenas festas e arraiais marcam a tradição de um povo que vai procurando manter

a sua identidade e os costumes do passado. Durante todo o ano, surgem motivos para a celebração de pequenas tradições em cada freguesia, sendo as religiosas em maior número. Contam-se ainda o Natal, a passagem de ano e a época da colheita de determinados alimentos/produtos de que é exemplo a atual festa do vinho e das vindimas, mas também as da castanha, da banana, da cereja etc. e a festa da flor, que enaltece a Natureza.

Muitas destas tradições, que assinalam épocas festivas, são feitas de pequenos gestos criativos para decoração dos espaços. Os habitantes apropriam-se da Natureza redesenhando-a. As flores são elementos que, pela delicadeza das formas e variedade da paleta cromática, inspiram os habitantes na concepção dos elementos festivos. As ruas vestem-se de colunas e arcos cobertos de flores de plástico, outrora de papel de seda, elaboradas pelos nativos.

O espírito cooperativo e simultânea dedicação e alegria que envolvem os habitantes nos trabalhos manuais, para ornamentação das freguesias em festa, são motivo de encantamento e interesse por parte dos visitantes, que absorvem estas manifestações culturais como uma experiência a divulgar.

É possível assim observar-se a presença da flor em muitas das celebrações organizadas pelos madeirenses expressando fascínio, familiaridade e sentimento de pertença e valorização deste ser vivo, vizinho de todos os madeirenses.

Desde 1955 que a estação das flores é celebrada numa exposição anual de cariz científico, o 'concurso da flor', no espaço interior do Ateneu Comercial do Funchal, agremiação fundada pelos empregados do comércio a 8 de Dezembro de 1898.

Este concurso, inicialmente denominado "Festa da Rosa", veio rapidamente transformar-se numa exposição dedicada a todas as espécies de flores, a "Festa da Flor". As pessoas interessadas participam com uma flor do seu quintal, cortada ou em vaso, submetendo-a à apreciação de todos os visitantes e à avaliação de peritos, que classificam e premeiam os produtores, incentivando a continuidade da floricultura na ilha.

Após 24 anos, a Secretaria Regional do Turismo e Cultura, atual Secretaria Regional de Turismo e Transportes, conjuntamente com a Câmara Municipal do Funchal, criam o evento cultural mais abrangente, que alia o Ano Internacional da Criança à celebração da flor. A Festa da Flor nasce assim em 1979, projectada para a cidade.

O evento estrutura-se em três partes: a Exposição – Concurso da flor, o Muro da Esperança, que promove a relação entre a criança e a flor, e o Cortejo da Flor. "O Muro da Esperança é um acto das crianças," (Gomes, 1985: 23) um momento simbólico em que pais e professores acompanham as crianças até ao Largo do Colégio para colocar uma flor, trazida de casa, num grande muro de ramagens verdes constituído por algumas coníferas, abetos e criptomérias, que encobrem a estrutura metálica de suporte, preparada para receber o gesto "colorido" das crianças. O Cortejo da Flor é composto por um desfile de crianças e adolescentes que enaltecem a beleza da sua juventude, trajadas com elementos florais. Esta imagem festiva de simbiose entre o ser humano e a flor é referida como um "espectáculo deslumbrante de cor, som e alegria para os que têm a sorte de o contemplar." (Gomes, 1985: 25)

Para além desta estrutura, a festa da flor tem introduzido novos elementos que já fazem parte das comemorações habituais, tais como: os tapetes de flores elaborados por diferentes freguesias, que mostram a grande influência da flor no património cultural, cobrindo o traçado principal da Avenida Arriaga, espaço de eleição na cidade.

Esta celebração de primavera espelha na cidade a Natureza no seu estado de graça: a *FLOR* como símbolo de beleza estética possível de ser contemplada no seu habitat natural, em toda a *ilha jardim*, é trazida ao coração da cidade e revelada em maior abundância e concentração, com uma "moldura pitoresca" que este evento propaga durante os dias festivos.

Na Madeira, muitas celebrações dispersas por toda a ilha, que de longa data acompanham os costumes das suas gentes, são agora divulgadas e valorizadas como património cultural imaterial e efémero, a exemplo da Festa da Flor. Alguns destes eventos estão a expandir-se gradualmente, abrindo-se a novas vertentes, possibilitando mostrar aos visitantes algumas das qualidades, tradições, e recursos endógenos que a ilha tem para oferecer. Por outro lado, existe a necessidade de corresponder à curiosidade dos mesmos, que já não viajam somente por lazer, mas também pela aquisição de novos conhecimentos e experiências, através do contacto com a cultura de cada povo.

Propôs-se então a concretização de um projeto de Educação Artística com base no recurso endógeno *FLOR*, associado e desenvolvido no seu contexto festivo. A escolha do elemento justificou-se pelo vasto território de possibilidades que permite explorar entre áreas importantes

como a ecologia, a preservação ambiental, sustentabilidade, património natural e cultural, etnografia e outros, mas também pela proximidade e familiaridade dos participantes com este elemento. Deste modo, pretendeu-se olhar o evento da Festa da Flor numa perspetiva dinâmica de evolução e adequação que pudesse partir de um cartaz turístico para reflectir mais aprofundadamente sobre os recursos endógenos, enquanto possível base de criação artística.

A *FLOR* foi então explorada no *enquadramento tradicional* de jardim como elemento estético de beleza, introduzido num espaço exterior de lazer e contemplação, mas essencialmente no *enquadramento introdutor* deste capítulo, mais familiar aos habitantes, de *ilha jardim*, como espaço humanizado de relação harmoniosa entre os naturais da ilha e a sua própria Natureza. Numa segunda abordagem, a *FLOR* reflectiu-se como *património cultural*, imaterial e efémero, fazendo parte de tradições e de memórias, marcando datas festivas e sublinhando emoções. Foi também introduzida numa reflexão sobre os jardins e a Natureza como metáfora da vida, numa abordagem mais simbólica da sua existência, comparativamente à existência do ser humano.

Por outro lado, a *FLOR* foi analisada como *património natural* através da divulgação dos seus endemismos e da floresta Laurissilva. Nesta vertente interligaram-se questões de preservação ambiental, de protecção da Natureza e das riquezas naturais do território, da sua sustentabilidade através da capacidade de criar utilizando apenas os recursos existentes e, fundamentalmente, do cultivo de atitudes ecológicas.

Neste seguimento, o serviço educativo do projeto *FLOR*, constituído por apenas um elemento (Cláudia Sousa), desenvolveu actividades para dois tipos de público: os envolvidos e os não envolvidos no projeto. Os envolvidos constituíram um grupo de 165 pessoas, jovens e idosos que desenvolveram actividades práticas nas instituições a que pertencem e participaram na actividade final (percurso de visita guiada às exposições). Os não envolvidos foram todos os visitantes que somente participaram na actividade final, desenvolvida em torno da exposição *ECO FLOR* e da ÁRVORE DA ESPERANÇA no jardim Municipal.

Resultados da Ação

O projeto constituiu-se em duas fases: a fase de sensibilização, dividida em dois momentos, a motivação/contextualização e a introdução à flora endémica e a segunda fase de abertura à comunidade, com a concretização de uma exposição com os trabalhos dos participantes, e a envolvência dos mesmos num percurso de visita guiada com uma actividade final.

Na fase de sensibilização, a mediadora do serviço educativo dirigiu-se às instituições com o intuito de explanar o projeto aos participantes (Figura 1). Neste contacto foi possível trocar impressões, fazer questões e partilhar experiências sobre o tema a desenvolver, criando um elo de proximidade. Esta sensibilização baseou-se fundamentalmente no diálogo e na exibição de alguns trabalhos finais, tendo sido também entregue uma apresentação em *power point* aos professores para, no seguimento das aulas, aprofundar e explorar todas as questões apresentadas.

Figura 1 – Primeira fase de sensibilização nas instituições (contextualização do Projeto Flor). Ex: Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (6 Janeiro) e Centro de Dia do Arco de São Jorge (11 Fevereiro). Fonte própria

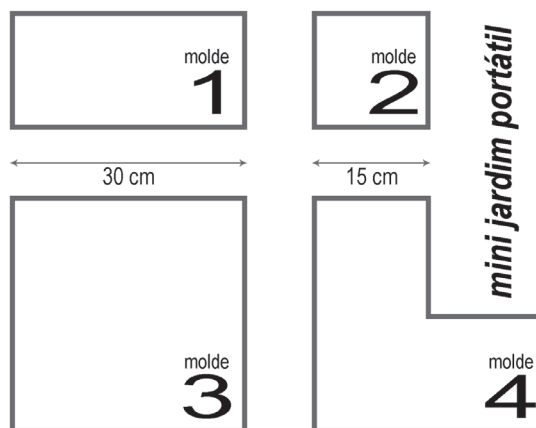
Na segunda fase de sensibilização (Figuras 2 e 3) para conhecer os endemismos, conseguiu-se, após várias trocas de e-mail, a presença e intervenção de um convidado especial, doutorado em fitogeografia de plantas ornamentais, sensibilizado para questões ecológicas e ambientais no que diz respeito à protecção da flora endémica da Madeira. O Dr. Raimundo Quintal focalizou o seu diálogo explorando a riqueza natural da ilha. Debruçou-se sobre a floresta Laurissilva e

as espécies de plantas endémicas da Madeira, em torno de imagens apresentadas em *power point*. Esta participação foi um complemento fundamental para o projeto, pois de outra forma não seria possível ser tão esclarecedor e capaz de corresponder ao dinamismo e interação suscitado por curiosidades e questões muito específicas. A sua presença garantiu "sala cheia" em todas as instituições, visto ter despoletado interesse de outros professores para assistir, participando assim algumas turmas não envolvidas no projeto.

Figura 2 – Sensibilização. Centro Social da Ponta Delgada. 11 de Março 2011. Fonte própria

Figura 3 – Sensibilização. Escola Básica e Secundária de Santa Cruz. 15 de Março 2011. Fonte própria

Na componente prática, jovens e idosos desenvolveram com a ajuda dos professores dois tipos de trabalho. O primeiro foi a criação de um *scrapbook*[2], para incentivar a fase de pesquisa e recolha de ideias, solicitando somente algumas páginas de registo, e o segundo, a concepção de um pequeno jardim num suporte de cartão com quatro formatos possíveis (Figura 4), com dimensões máximas de 30x30cm, utilizando materiais reciclados ou de desenho/pintura.

Figura 4 – Quatro formatos para suporte de cartão

Foi interessante notar a diversidade na escolha de materiais e técnicas para realizar os pequenos jardins. Todas as instituições apresentaram trabalhos criativos, correspondendo a uma possível solução da proposta apresentada.

As turmas de 6.º ano dos currículos alternativos da Escola Básica e Secundária do Carmo optaram pela vertente mais ecológica (Figura 5), apresentando trabalhos tridimensionais com materiais reutilizados, tais como, esferovite, caixas de ovos, palhinhas, rolhas de cortiça, cartão, plástico, lacre, garrafas, tampas, etc. No entanto, também aplicaram a unidade de aprendizagem do módulo padrão, repetindo a flor desenhada e criando jardins simétricos e coloridos com a técnica do lápis de cor. Neste caso, foi possível observar o empenho de crianças habitualmente desmotivadas para a escola, devido às dificuldades de aprendizagem e concentração, agarrando-se ao projeto por ser mais livre e criativo. Pensa-se que com este tipo de actividades estas crianças desenvolvem mais concentração e afinidades com o sistema escolar.

2 Entenda-se por Scrapbook, uma espécie de caderno ou diário pessoal, que tem o intuito de reunir elementos sobre um determinado tema, ideia ou momento. Um hobby popular que capta fragmentos da memória expressos por palavras, desenhos e colagem de imagens ou mesmo objectos.

Figura 5 – Processo de trabalho com materiais reutilizados e desenho de módulo-padrão, entre Março e Abril de 2011. Fonte: Sofia Fernandes

A Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco optou pela experiência de desenho de observação ao ar livre, devido às características enriquecedoras do jardim da mesma, que contém inclusivamente espécies endémicas da ilha. A envolvência dos jardins com a sala de aula possibilitou a dinâmica de pesquisa directa exterior/interior, inspirando-os para o trabalho final. Os resultados foram "deliciosos", muito diversificados tanto ao nível de materiais como no próprio formato dos desenhos, num misto de tintas, canetas, papel, recorte, colagem e incisões/talha em prensado de madeira, procurando a minuciosidade dos pormenores presentes na Natureza e nos jardins (Figuras 6 e 7).

Figura 6 – Desenho de observação no jardim da escola. Março 2011. Fonte: Paulo Sérgio

Figura 7 – Exemplo de Trabalho final - "jardim" 30x30cm. caneta azul e mancha de água. Março 2011. Fonte: Paulo Sérgio

A Escola de Santa Cruz apresentou trabalhos que mostraram a diversidade e ideias dos alunos ao nível do 9.º ano (Figura 8), com projetos mais arrojados e pensados,

com algum conceito. Alguns optaram por uma base de tela em detrimento do cartão, imprimindo um aspecto mais profissional aos trabalhos. As técnicas foram diversas, sublinhando o desenho, a pintura, e a colagem de materiais. Todos eles representaram ideias entusiastas, fruto da sua experiência e gosto pessoal, mas muito em parte pelo envolvimento e sensibilização das palavras do Dr. Raimundo Quintal, que segundo a professora da turma, Lucilina Freitas, tiveram bastante peso na dinâmica e inspiração dos trabalhos finais.

Figura 8 – Ambiente da sala de aula no processo de trabalho. Concepção do Jardim. Turma 9.º B. Abril 2011. Fonte própria

Quanto à participação dos seniores, no caso específico do centro social da Ponta Delgada, constatou-se uma entrega total que demonstra a aprendizagem introduzida por gerações e a dedicação pela técnica do bordado que, apesar de escassa, está ainda presente e faz parte da cultura local. O bordado madeira foi fielmente representado por este grupo, imprimindo a temática da flor que é habitualmente a referência dominante neste tipo de técnica. O gosto pelo bordado foi demonstrado desde o início da proposta, pois faz parte das suas vidas. Neste caso específico, os seniores desenvolveram o trabalho final com base nas medidas propostas inspirando-se nas flores endémicas, e ainda com a orientação do desenho elaborado pela professora.

Aqui sentiu-se que não existiu mudança ou alteração no conteúdo das actividades práticas, que se mantiveram ao gosto das participantes. A grande diferença prendeu-se com a presença do Dr. Raimundo Quintal na instituição, visto ser uma referência para todas elas que resultou numa conversa acesa sobre nomes de plantas, plantas curativas e a descrição dos seus pequenos jardins; mas também, numa vertente mais prática, a oportunidade de mostrar os seus trabalhos ao público, que muitas vezes ficam expostos somente na instituição, não existindo qualquer tipo de divulgação. Esta oportunidade provocou grande satisfação e entusiasmo pela participação no projeto, e de alguma forma um sentimento de pertença e de inclusão social, sendo os bordados um meio de valorizar as capacidades e a possibilidade de dar visibilidade à arte de bordar (Figuras 9 e 10).

Figura 9 – processo de trabalho – jardim em bordado de Madeira. Fevereiro 2011. Fonte própria

Figura 10 – Recolha dos trabalhos para a exposição *ECO FLOR*. Abril 2011. Fonte própria

O centro de dia do Arco de São Jorge apresentou trabalhos que espelham as vivências e o dia-a-dia dos participantes. Na sua maioria foram trabalhos sustentáveis, com base nos materiais colhidos nos seus terrenos, como sementes e folhas, mas também houve a presença de pequenos bordados em desenhos simétricos e a utilização de materiais reaproveitados, salientando também a vertente ecológica (Figuras 11 e 12). O entusiasmo foi tal que, em média, cada participante fez dois trabalhos, muitos deles iniciados no centro e finalizados em casa, demonstrando o envolvimento no projeto. Sublinha-se desta forma a necessidade de existirem projetos que não se fechem somente no seio da instituição, mas que consigam maior projecção na sociedade.

Figura 11 – Processo de trabalho utilizando várias técnicas e materiais sustentáveis. Março 2011. Fonte própria

Figura 12 – Jardim ecológico - tricotado com tiras de plástico. Março 2011. Fonte própria

No caso do centro comunitário do Funchal, a diferença de idades e gerações proporcionou um espírito de entreajuda e o resultado fez-se notar na diversidade de técnicas e expressões (Figura 13), abrindo caminho e predisposição para a futura participação em actividades semelhantes. Houve também a participação de três jovens provenientes de diferentes países, que estavam inseridas na equipa, através de um programa de intercâmbio comunitário.

No que se refere à segunda fase do projeto que visava a abertura à comunidade, foi realizada a exposição *ECO FLOR*, que se encontrou patente ao público no átrio da Câmara Municipal do Funchal entre 3 e 10 de Maio. Foram expostos 220 trabalhos dos 165 participantes, paralelamente à intervenção artística *CORAÇÃO VERDE* no espaço de galeria InfoArt entre 5 e 12 de Maio, que revelou doze jardins de doze criadores convidados: António e Cristina Rodrigues; Bruno Côrte; David Francisco; Dina Pimenta; e José Tolentino Mendonça; Esmeralda Meneses; João Pimenta; Manuel Rosa; Manuela Aranha; Martinho Mendes; Octávio Freitas; Sérgio Benedito e Suzana Fontinha.

Figura 13 – Processo de trabalho na Quinta Falcão. Registo de ideias e concretização do trabalho final – jardim. Utilização de desperdícios de cartolinas e papel crepe. Março 2011. Fonte: Marcelino Caldeira

A exposição *ECO FLOR* realizou-se em frente ao Largo do Colégio, sítio onde habitualmente decorrem muitas actividades e concertos, a exemplo da actividade anual do *Muro da Esperança* inserida na Festa da Flor. Tanto a localização central e importância histórica do edifício, como a sua proximidade física com esta actividade da Festa da Flor, que decorreu em simultâneo com a exposição, contribuíram para superar as expectativas quanto ao número de visitantes da mesma. Maioritariamente estrangeiros em grupos de visita guiada ou isolados, muitos foram também os habitantes que por coincidência na passagem foram atraídos para o interior pela vivacidade cromática que cobria o chão (Figura 14).

Figura 14 – Exposição *ECO FLOR* no átrio da Câmara Municipal do Funchal. Maio 2011. Fonte própria

Figura 15 – "*Scrapwall*" à saída da exposição, placards com fotografias sobre o processo de trabalho de cada instituição. Maio 2011. Fonte própria

Figura 16 – Pormenor do tapete central. Exposição *ECO FLOR*. Maio 2011. Fonte própria

Figura 17 – Pormenor de um trabalho com flores em *origami*. Maio 2011. Fonte própria

Para além do elemento informativo *scrapwall* (Figura 15) colocado à saída da exposição, constituído por quatro painéis com um conjunto de fotografias do processo de trabalho dos participantes, o tapete de flores, organizado pela junção dos trabalhos individuais dos participantes (mini jardim portátil), foi sem dúvida o ponto de focagem para todos os visitantes, que se debruçavam para tirar fotografias, constituindo-se assim como o objecto principal da exposição. Nele encontraram-se representadas algumas flores endémicas, fazendo referência ao património natural da ilha, fruto da experiência absorvida nas acções de sensibilização e ao longo do desenvolvimento do projeto, mas também flores indígenas, muito conhecidas pelos naturais, e flores imaginárias criadas pelos mesmos num momento de inspiração. As técnicas e materiais foram tão variadas que tornaram todos os trabalhos especiais, complementando-se uns com os outros e enriquecendo consequentemente o tapete no seu ex-líbris de novas espécies ecológicas (Figuras 16 e 17).

Esta junção de diversos jardins concebidos por jovens e seniores, fez nascer um tapete de flores ecológico, sustentável e artístico, numa referência final ao património cultural imaterial, que contou com o olhar atento de 3471 visitantes ao longo dos vários dias de exibição (Figura 18).

Figura 18 – Visitantes a percorrer o tapete central da exposição *ECO FLOR*. 7 de Maio 2011. Fonte própria

A experiência de interação e abertura ao exterior não se restringiu à mostra dos trabalhos realizados nas instituições, que se interligam para ganhar força visual na exposição *ECO FLOR*. Como idealizado pelo serviço educativo do Projeto *FLOR*, a exposição *ECO FLOR* para além de ter sido uma oportunidade para mostrar a criatividade e o empenho dos participantes, foi simultaneamente um ponto de partida para uma actividade de visita guiada num percurso que englobou

várias exposições com a mesma temática, direcionando-os para uma participação mais activa junto da comunidade.

Este percurso fez deslocar os participantes das instituições ao centro da cidade de Funchal para reflectirem sobre *a flor e o jardim* em diferentes linguagens e perspetivas, numa visão turística, artística, cultural e ecológica. O roteiro foi desenhado para iniciar com a exposição *ECO FLOR*, em seguida visualizar a 56.ª Exposição da Flor e os tradicionais tapetes de flores expostos na Avenida Arriaga, depois observar a estrutura escultórica exterior *JARDIM AEONIUM* de Sílvio Cró e Dina Pimenta, passando pela intervenção artística *CORAÇÃO VERDE* no espaço Infoart (Figura 19) e por fim a actividade de reflexão *ARVORE DA ESPERANÇA* (Figuras 20, 21, 22, 23 e 24), onde cada participante escreveu uma mensagem numa cartolina para posteriormente ser colocada numa urze arbórea já sem vida, fazendo-a "renascer". Esta encontrava-se estrategicamente posicionada num lugar de destaque em pleno Jardim Municipal. Assim, poder-se-á afirmar que os participantes não foram meros espectadores mas sim agentes activos de todo o projeto, em todas as etapas do mesmo.

Considerações Finais

O projeto foi concebido com base no tema FLOR como Património Natural e Cultural, possibilitando uma experiência alargada de interpretações sobre o tema, em vários pontos da cidade do Funchal. Teve o objectivo de explorar questões ambientais, sociais e culturais, através de uma orientação artística, com base na experimentação, na contemplação e na contextualização cultural e natural da ilha e da ecologia.

A exposição *ECO FLOR* foi o produto final de um trabalho desenvolvido ao longo dos quatro meses (entre Fevereiro e Maio de 2011) nas várias instituições sociais integradas neste projeto, reunindo todos os trabalhos e experiências de 165 jovens e seniores. Foi uma iniciativa que espelhou o olhar de um grupo de habitantes da ilha da Madeira sobre a sua terra, numa visão mais restrita sobre a Natureza, o jardim e a *FLOR*.

Explorou-se não só a vertente de fruição/apreciação, desenvolvendo competências para um maior nível de percepção e consequentemente maior estímulo e prazer ao absorver o conteúdo, mas também ao nível prático, a experimentação e exploração de materiais plásticos diversos, alguns reutilizados e/ou sustentáveis, desenvolvendo competências artísticas com maior destreza e expressividade. A contextualização do tema também foi abordado nas instituições ao longo das duas acções de sensibilização, focando questões como: o património, as referências da flor e do jardim na obra de alguns artistas madeirenses, as tradições e a cultura, a preservação ambiental, a ecologia e sustentabilidade, a flora endémica e indígena, e as características naturais da ilha como a Floresta Laurissilva.

Desta forma cumpriu-se o dever de interação e aproximação entre a arte e o público, através da abordagem triangular do ensino artístico de Ana Mae Barbosa que centra a aprendizagem na contextualização, no fazer artístico e na fruição, procurando assim despertar o interesse e motivação pela e para a arte.

Os professores, importantes intermediários do projeto, conduziram o tema intercalando-o com os conteúdos curriculares. Todos abordaram o Projeto FLOR de maneira diferente, segundo o nível de ensino ou numa vertente mais livre de atelier ocupacional, no caso específico dos seniores, mas também segundo as dificuldades e especificidades apresentadas por cada grupo, a exemplo da turma de currículos alternativos.

O facto de o projeto ter sido trabalhado com duas faixas etárias distintas, crianças/jovens e idosos, foi motivante e gratificante. Primeiramente porque todos tinham conhecimento da existência e participação das restantes instituições, causando um sentimento de trabalho conjunto de que resultou maior impacto e dedicação. Em segundo lugar, porque o próprio projeto ganhou com a diversidade de materiais e ideias que se complementaram numa simbiose entre a frescura e espontaneidade dos mais jovens e a sabedoria dos seniores. Este meio de interação e partilha, como base para uma melhor integração na sociedade e consequente inclusão social, vai ao encontro da teoria socioconstrutivista de Vygotsky.

O envolvimento deste grupo de pessoas no projeto mostrou ser um motivo para se sentirem mais prestáveis e úteis, pois inseriu-os com igual importância na sociedade e comunidade onde vivem. A satisfação pela oportunidade de expor os seus trabalhos, muitas vezes vistos pelos próprios como algo simples e de pouco valor, foi visível, principalmente quando confrontados com o contributo de cada pequeno trabalho na totalidade do tapete, potencializados por se encontrarem dispostos uns ao lado dos outros. Esta trama de trabalhos, de idades, de relações, de sentimentos, de partilhas, de ideias e de materiais, permitiu que o projeto fosse a oportunidade

Figura 19 – Exposição *CORAÇÃO VERDE* no espaço InfoArt. Visita guiada com os alunos da Escola Básica e Secundária de Santa Cruz. 6 de Maio 2011. Fonte própria

Figura 20 – Escolha da urze arbórea com equipa do Parque Ecológico do Funchal. 28 de Abril 2011. Fonte própria

Figura 21 – Transporte da urze arbórea com grua. 2 de Maio 2011. Fonte própria

Figura 22 – Mensagens de naturais e visitantes da ilha da Madeira para colocar na *ÁRVORE DA ESPERANÇA*. Maio 2011. Fonte própria

Figura 23 – *ÁRVORE DA ESPERANÇA* no Jardim Municipal. 10 de Maio 2011. Fonte própria

Figura 24 – Pormenor de um galho da *ÁRVORE DA ESPERANÇA*. 10 de Maio 2011. Fonte própria

de mostrar a qualidade e capacidade criativa dos jovens e seniores mostrando a importância da sua integração social e do seu contexto na ilha.

Neste sentido é possível fazer uma analogia entre o jardim materializado por cada participante, reflexo do seu mundo interior e a sua visão sobre a *ilha-jardim*, que espelha as suas experiências e tradições como ilhéus numa consciência intrínseca enraizada sobre o jardim onde habitam.

Considera-se assim que o resultado final do projeto e o seu impacto no meio foi positivo, com muitos visitantes na exposição *ECO FLOR*, com a participação activa dos participantes e professores, com a colocação de muitas mensagens na *ÁRVORE DA ESPERANÇA*, não só pelos participantes mas também por turistas que questionavam a sua presença no jardim, com a boa visibilidade para a comunidade através dos meios de comunicação social e acima de tudo com o grande apoio de entidades, nomeadamente a Câmara Municipal do Funchal e o Parque Ecológico do Funchal, pois sem eles não teria sido possível divulgar os trabalhos à sociedade e muito menos realizar a actividade final de fruição pelos vários pontos da cidade.

Este projeto surge assim como proposta para contornar os escassos projetos educacionais nas galerias de arte e outros pequenos espaços de certame artístico, servindo de semente para futuras iniciativas.

Muitas vezes, estes pequenos espaços encontram-se mais próximos das escolas e das restantes instituições sociais, do que propriamente os museus, sendo desta forma um excelente meio para veicular a educação artística, desde que previamente preparada para abordar o objecto em exposição. Deixa-se assim, e para terminar, um apelo à introdução de actividades educativas relevantes nos projetos artísticos, em que coabitem a possibilidade de contacto com a obra e com o artista, divulgando o que se faz na arte contemporânea e conduzindo o fruidor à participação e interação com a obra, tornando-o essencialmente um agente activo na mediação entre a arte e o público. O apelo dirige-se especificamente às delegações, às instituições culturais e ao governo, para incluírem no orçamento dos projetos artísticos uma verba dedicada ao serviço educativo e à educação artística.

No balanço final, pode-se considerar que o Projeto *FLOR* acrescentou ao certame da Festa da Flor 2011 uma componente mais educativa e artística, propícia a atrair um turismo mais cultural, sensibilizou para o potencial de criação e expressão artística a partir do aproveitamento dos recursos endógenos e despoletou uma elevação cultural, tanto dos naturais como dos visitantes, fomentando a interação aos vários níveis.

Formar visitantes participativos, significa formar cidadãos activos e atentos ao meio. Explorar a mensagem dos artistas, significa abordar temas e questões da vida e da sociedade em que estão inseridos. Aprender através do desenvolvimento de competências artísticas é utilizar e desenvolver a criatividade e a sensibilidade para entender todas as outras áreas do conhecimento. *Educar pela e para a arte* é saber conjugá-la como meio e como fim, utilizando-a como ferramenta para desenvolver seres humanos sensíveis e atentos, possibilitando maior prazer na fruição desta forma de vida, a Arte.

Referências Bibliográficas

Arnheim, Rudolf (1991). *Thoughts on Art Education*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.

Barbosa, A. M. (2008). "Mediação Cultural é Social" em A. M. Barbosa, & R. G. Coutinho, *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social* (pp. 13-23). São Paulo: Unesp.

Barbosa, A. M., & Cunha, F. P. (1991). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez.

Broudy, Harry S. (1987). *The Role of Imagery in Learning*. Los Angeles, California: The Getty Center for Education in the Arts. Occasional Paper 1.

Csikszentmihalyi, Mihaly (1998). *Novas Atitudes Mentais, Uma Psicologia para o Terceiro Milénio*. Círculo dos Leitores, Maio de 1998 (tradução Mário Dias Correia, The Evolving Self).

Franco, Eduardo José, "Os Congressos e o Congresso "Jardins do Mundo"" em Franco, José Eduardo, Gomes, Ana Costa (coord.) *Jardins do Mundo – Discursos e Práticas* (2008). Gradiva Publicações, S.A. 1.ª edição. Outubro, pp. 11-13.

Franco, José Eduardo, "MADEIRA, MITO DA ILHA JARDIM Cultura da regionalidade ou da nacionalidade imperfeita" em Franco, José Eduardo, Gomes, Ana Costa (coord.) *Jardins do Mundo – Discursos e Práticas* (2008). Gradiva Publicações, S.A. 1ªedição.

Outubro, pp. 37-68.

Fróis, João Pedro, Marques, Elisa, Gonçalves, Rui Mário (2000). "A Educação Estética e Artística na Formação ao longo da vida" em *EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA Abordagens Transdisciplinares*, coord: Fróis, João Pedro, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.201- 243.

Gardner, Howard (1995). *Inteligências Múltiplas, A Teoria na Prática*, Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. (tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese).

Gomes, Maria (1985). *Experiência Estética e a Festa da Flor*, Funchal: Editorial Eco do Funchal.

Lamas, Maria (1956). *Arquipélago da Madeira, Maravilha Atlântica*. Funchal: Editorial Eco do Funchal Lda. 19 Dez.

Lowenfeld, Viktor (1977). *A Criança e a sua arte: Um guia para os pais*. São Paulo: Mestre jou.

Mãe, Valter Hugo (2010). *As mais belas coisas do mundo*, Carnaxide: Editora Objectiva, 1.ª edição.

Mendes, Martinho (2011). *Coração Verde* – Conceito [consult. 2011-06-30] Disponível em <URL: http://coracaoverde11.blogspot.com/2011/04/texto-de-enquadramento-espaco-infoarte.html.

Quintal, Raimundo (2007). *Quintas, Parques e Jardins do Funchal estudo fitogeográfico*. Lisboa: Esfera do Caos Editores Lda.

Read, Herbert (1943). *Educação Pela Arte*. Gráfica de Coimbra: Edições 70, tradução Ana Maria Rabaça e Luís Teixeira (2010).

Smith, Ralph (1995). *Excellence II, The Continuing Quest in Art Education*. Reston: Virginia, National Art Education Association.

Warburton, Nigel (2007). *O Que É a Arte?* Lisboa: Editorial Bizâncio, 1.ª edição. Outubro. original: The Art Question, 2003.

Os Sistemas Educativos das Regiões Autónomas da Madeira e da Galiza: Uma Síntese Comparativa dos Currículos Oficiais na Área da Música

The Education Systems of the Autonomous Regions of Madeira and Galicia: A Comparative Synthesis of the Official Curricula in the Field of Music

Natalina Cristóvão Santos
Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos
Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia – Madeira
natalinamn@gmail.com

RESUMO

No contexto do projeto europeu designado de *Comenius Regio*, envolvendo algumas instituições educativas e culturais da Região Autónoma da Madeira e da Região Autónoma da Galiza, surge a presente reflexão que tem como principal objetivo fazer uma análise comparativa entre os currículos escolares das duas regiões, na área da música.

Palavras-chave: Currículo Oficial; Educação Musical; Legislação; Madeira; Galiza

ABSTRACT

The main purpose of this paper, prepared within the context of a European project called *Comenius Regio*, involving educational and cultural institutions of the Autonomous Region of Madeira and the Autonomous Region of Galicia, is to make a comparative analysis between the school curricula of the two regions in the field of music.

Keywords: Official Curriculum; Music Education; Legislation; Madeira; Galicia

Introdução

O currículo e o desenvolvimento curricular é um campo que tem um espaço muito bem definido nos debates sobre Educação. Mas, falar do currículo escolar exige uma reflexão sobre os contextos em que a ação acontece, no sentido de atender aos contextos locais e ao mosaico cultural que caracteriza a época atual. Ora, as políticas educativas e curriculares portuguesas preconizam um currículo nuclear, isto é, um currículo nacional apoiado num conjunto de competências a desenvolver pelos alunos no decorrer do ensino básico, que numa perspetiva de flexibilização e adaptação curriculares possibilita a contextualização local. Trata-se, de certo modo, de incorporar a (re)contextualização do currículo nas estruturas curriculares, atribuindo aos professores poder de decisão para a elaboração de projetos potenciadores da territorialização do currículo de âmbito nacional, considerando não só os contextos e respetivas especificidades escolares, mas também os alunos (Pacheco, 1998; 2005).

Este é um processo que exige dos professores o reconhecimento da pertinência do desenvolvimento de um trabalho que não fique apenas pelas diretrizes ministeriais, requerendo, sim, todo um conjunto de dinâmicas que entrecruzam o nacional, o local e demais agentes (Leite, 2001). "A esse núcleo duro que consta de currículos e programas, terá o professor de acrescentar [...] um novo espaço de desenvolvimento curricular, onde haja lugar para o diálogo entre as diversas culturas de que os alunos são portadores" (Sousa, 2004: 137).

Neste contexto, uma análise aos currículos educativos das Regiões Autónomas da Madeira e da Galiza é fundamental para um melhor entendimento das orientações curriculares, tanto de Portugal, quanto da Galiza.

Os Sistemas Educativos

A Lei n.º 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo Português – estabelece o quadro geral do Sistema Educativo de Portugal, que compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar (art.º 4.º). No caso da educação escolar, abrange os ensinos básico, secundário e superior. No que concerne ao ensino básico, este divide-se em três ciclos: 1.º ciclo do ensino básico (4 anos de escolaridades), o 2.º ciclo do ensino básico (2 anos de escolaridade) e 3.º ciclo do ensino básico (3 anos de escolaridade). O ensino secundário, atualmente integrado na escolaridade obrigatória, compreende 3 anos de escolaridade, permitindo o acesso ao ensino superior.

Desta Lei, decorreram outros tantos Decretos e Despachos que foram determinando as orientações da administração central com inovações curriculares significativas, nomeadamente, a possibilidade de atender aos contextos locais. No entanto, a centralidade das decisões naqueles campos, ainda que se considere vários níveis e contextos de decisão (Pacheco, 2001) fica bem expressa. Neste entendimento, vários têm sido os campos considerados pelas políticas educativas, desde a autonomia, a flexibilização e a integração curricular, entre outros, que vão dando alguma "margem de manobra" às regiões e às escolas no sentido de atenderem às suas especificidades e contextos. No caso de Portugal, destaca-se o Decreto-Lei 344/90, de 2 de novembro, no qual o Ministério da Educação estabelece as Bases Gerais da Organização da Educação Artística pré-escolar, escolar e extraescolar.

No que toca à Região Autónoma da Madeira, não obstante tal designação, rege-se pelas orientações do Ministério, tanto em termos de programa, quanto em termos do currículo, ainda que as referências normativas sejam uma porta aberta para a gestão da diversidade curricular. Deste modo, a margem de gestão do currículo é muito pequena, considerando a tradição da administração central e "à consequente superprodução normativa sobre as escolas [...] o currículo se conceituará como um plano estruturado [...] em que os professores desempenham o papel de implementadores" (Pacheco, 1995: 39). Fica-se, assim, com pouca margem de manobra no que diz respeito ao currículo.

Este panorama faz com que a inovação curricular, consubstanciada em projetos locais, seja uma forma de responder à problemática em análise, considerando a aceitação, por parte dos vários intervenientes no processo de desenvolvimento do currículo, "que o fim último da escola não é só a aprendizagem num sentido estritamente cognitivo, mas também uma aprendizagem marcadamente cultural" (Pacheco, 2000: 11). O apelo à importância de "conteúdos culturais densos equivale a recorrer à tradição cultural como fonte de significados e de ferramentas para analisar o mundo

em que vivemos" (Sacristán, 2001: 109).

No caso da Galiza, Região Autónoma de Espanha, o Sistema Educativo encontra-se regulado pela lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, em vigor a partir de 2007. Também, o Decreto 130/2007, de 28 de junho estabelece o currículo da educação primária na Comunidade Autónoma de Galiza. No seu preâmbulo pode ler-se: "Así mesmo, coa finalidade de asegurar unha formación común a toda a cidadanía española e garantir a validez das titulacións correspondentes, establece que lle corresponde ao Goberno de España fixar os aspectos básicos do currículo en relación aos obxectivos, contidos e criterios de avaliación que constitúen as ensinanzas mínimas ás cales se refire a disposición adicional primeira, punto 2, letra c, da Lei orgánica 8/1985, do 3 de xullo, reguladora do dereito á educación". São abrangidas por esta etapa as crianças entre os 6 e os 12 anos.

O art.º 31 daquele Decreto, determina que é competência da Comunidade Autónoma Galega o regulamento e administração do ensino em todos os níveis e graus, modalidades e especialidades, sem prejuízo do exposto no art.º 27 da Constituição e nas Leis Orgânicas, conforme expressa o ponto 1 do art.º 81. Por sua vez, a Lei orgânica de educação indica que são as administrações educativas as que estabelecem o currículo dos diversos níveis regulados por aquela Lei. Também, o Decreto 133/2007, de 5 de julho, regula as diretrizes para a educação secundária obrigatória para a Comunidade Autónoma de Galiza. Integram este nível de ensino, jovens entre os 12 e os 16 anos.

Em relação à etapa que antecede a educação primária, designada de educação infantil, esta compreende dois ciclos. O primeiro entre os zero e os 3 anos e o segundo, entre os 3 e os 6 anos (D/Lei 330/2009).

O Currículo de Educação Musical/Música

A música é uma linguagem que tem atravessado as civilizações. Sendo, deste modo, uma manifestação cultural presente ao longo dos tempos, a música é uma arte viva, cujas implicações e efeitos na formação holística do indivíduo são imensuráveis (Branco, 1995; Castelo-Branco, 2010). O reconhecimento da sua importância, quer pelos legisladores portugueses, quer pelos galegos, está expressa nas propostas curriculares emanadas superiormente.

No caso português, a área da música é transversal aos currículos desde a infância ao ensino básico, ainda que neste último caso, apenas no 2.º ciclo do ensino básico seja desenvolvida efetivamente, já que no 3.º ciclo, é uma disciplina de opção.

No que se refere às competências específicas a serem desenvolvidas pela educação musical, no Decreto-Lei n.º 6 de 2001, de 18 de janeiro, elas aparecem sistematizadas em quatro organizadores: interpretação e comunicação, criação e experimentação, perceção sonora e musical, e culturas musicais nos contextos, que deverão ser desenvolvidos ao nível de três domínios: composição, audição e interpretação.

Sinteticamente, vejamos o que se pretende em cada um dos organizadores e os tipos de situações de aprendizagem. No primeiro – Interpretação e comunicação – pretende-se que o aluno desenvolva, quer a musicalidade, quer o controlo técnico-artístico. Neste âmbito, o aluno "prepara, dirige, apresenta e avalia peças [...] atendendo à diversidade de funções e pressupostos; ensaia e apresenta publicamente interpretações individuais e em grupo de peças musicais em géneros e formas contrastantes [...]; analisa diferentes interpretações das mesmas ideias [...] em estilos e géneros variados" (ME, 2001: 173).

No segundo – criação e experimentação – pretende-se a exploração, a composição e a improvisação, recorrendo a materiais sonoros e musicais de géneros e estilos diversos; neste campo, o aluno

> utiliza diferentes conceitos, códigos e convenções para a criação de pequenas peças [...]; utiliza diferentes estruturas e tecnologias para desenvolver a composição e a improvisação [...]; apresenta publicamente e regista em diferentes tipos de suportes as criações realizadas, para a avaliação, aperfeiçoamento e manipulação técnico-artística e comunicacional [e] manipula conceitos, códigos, convenções e técnicas instrumentais e vocais (ibidem: 173).

No organizador, perceção sonora e musical, o aluno deverá desenvolver a discriminação e a sensibilidade auditivas. A este nível, este

> reconhece um âmbito de padrões, estruturas, efeitos e qualidades dos sons; identifica auditivamente, escreve e transcreve elementos e estruturas musicais [...]; identifica e utiliza diferentes tipos de progressões harmónicas; completa uma música pré-existente, vocal e/ou instrumental; transcreve e toca de ouvido [...]; identifica auditivamente e descreve diferentes tipos de opções interpretativas (ibidem: 175).

No quarto organizador – culturas musicais nos contextos – preconiza-se o desenvolvimento do conhecimento e a compreensão da música enquanto construção social e como cultura pelo aluno, que

> identifica e compara estilos e géneros musicais tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente; investiga funções e significados da música no contexto das sociedades contemporâneas; relaciona a música com as outras artes e áreas do saber e do conhecimento em contextos do passado e do presente; produz material escrito, audiovisual e multimédia [...]; troca experiências com músicos e instituições musicais (ibidem: 177).

Assim, estamos perante um documento que contempla os grandes objetivos para a aprendizagem dos alunos, "as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionados a todos" (Abrantes, 2001: 42). Aqueles quatro organizadores são transversais ao ensino básico e desenvolvem-se sob a égide de três grandes componentes: audição, interpretação e composição.

No caso da Galiza, também se regista a valorização da música, enquanto expressão artística, através da sua integração nas orientações curriculares, desde a educação infantil ao ensino secundário obrigatório. No que diz respeito à Educação primária, contrariamente à organização curricular portuguesa que apresenta as expressões artísticas dos níveis e graus de ensino separadamente, contata-se uma articulação bastante estreita entre a linguagem musical e plástica. "Tanto a linguaxe plástica como a musical constitúen ámbitos artísticos específicos com características próprias, pero com aspectos comuns e con estreitas conexións entre os distintos xeitos de expresión e representación" (Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 2008: 83).

Em termos de conteúdos, as orientações curriculares, quer do primeiro, quer do segundo, quer no terceiro ciclos se alicerçam em três dimensões, organizadas em dois blocos: a) audição, b) interpretação e criação musical. Nestes ciclos, pretende-se que o aluno explore, percecione, escute, identifique, interprete, improvise elementos musicais, trabalhos gradualmente e em espiral. Da análise às diversas componentes do currículo evidenciamos:

> interpretación, memorización e improvisación guiada de cancións (da cultura galega e doutras) a unha ou varias voces desenvolvendo progressivamente a dicción, a afinación e a técnica vocal (ibidem, 2008: 100); buscar, seleccionar e organizar informacións sobre manifestacións artísticas do patrimonio cultural propio e doutras culturas, de acontecementos, creadoras e creadores e outras persoas relacionadas coas [...] a música [e] recoñecer músicas do medio social e cultural propio e doutras épocas e culturas (Ibidem: 104).

Em relação à Educação secundária obrigatória, o currículo da educação musical apresenta uma outra organização, bastante aproximada da de Portugal, a saber: audição, interpretação, criação e contextos musicais (Diário oficial da Galiza, n.º 136, 2007).

No que concerne à audição esta "engloba a perceção e a introspeção analítica da música, dando sentido à perceção formal, tímbrica, rítmica, etc..." (ibidem). Nesta etapa o aluno está em condições que lhe permitam escutar e compreender diversas manifestações musicais. A interpretação e a criação dizem respeito "á capacitación do alumnado para que este sexa quen de desenvolver, ben individualmente, bem coas súas companheiras e companheiros accións musicais que impliquem a voz, os instrumentos e o movimento" (ibidem).

Em relação aos contextos musicais, este "inclúe contidos relacionados cos referentes culturais das músicas e o seu papel nos distintos contextos sociais e culturais, é decir, que o bloque se vertebra a partir duns contidos referenciais a través dos cales pivota a história da música ocidental en que se insire a nosa tradición musical" (ibidem).

Sintetizando esta breve reflexão dos currículos das duas regiões autónomas, verificamos uma grande proximidade, tanto no que diz respeito aos conteúdos, quanto dos objetivos pretendidos nos diversos organizadores. Da nossa análise, evidenciamos os organizadores respeitantes aos contextos musicais (no caso da Galiza) e culturas musicais nos contextos (no caso da Região autónoma da Madeira), por considerarmos que eles deixam em aberto a possibilidade de trabalhar conteúdos e desenvolver atividades respeitantes à cultura local e às tradições, não esquecendo, obviamente, as outras culturas, necessidade cada vez mais premente, considerando o mosaico cultural que carateriza o nosso mundo atual.

O Projeto de Regionalização do Currículo de Educação Musical – Um Espaço para a Integração de Componentes Regionais e Locais no Currículo

A globalização, característica do período que atravessamos, faz-se acompanhar de uma crescente influência de organismos supranacionais em termos de decisão curricular. Longe de ser um processo homogéneo, a globalização está estreitamente ligada aos contextos locais, pelo que, transpondo para o campo curricular, assinala-se a crescente consciencialização da pertinência de se construir identidades nacionais e locais, paralelamente às pressões hegemónicas para a homogeneidade (Pacheco e Pereira, 2007).

Neste entendimento, importa atendar aos contextos locais, onde a inovação curricular constitui uma forma de potencializar as componentes regionais e locais, considerando a aceitação, por parte dos vários intervenientes no processo de desenvolvimento do currículo, "que o fim último da escola não é só a aprendizagem num sentido estritamente cognitivo, mas também uma aprendizagem marcadamente cultural" (Pacheco, 2000: 11).

Por outro lado, a Lei de Bases do Sistema Educativo prevê a possibilidade dos órgãos regionais programarem atividades de complemento curricular de âmbito regional, considerando "o enriquecimento cultural [...] a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade" (art.º 48.º, 2 e 3). Numa perspetiva mais abrangente, Pacheco diz que ao se atribuir competências curriculares à administração regional e local, "estamos a falar de regionalização curricular, isto é, da elaboração de propostas regionais e locais partindo de uma proposta curricular de âmbito nacional, adaptando-se e modificando-se o currículo ao meio em que se realiza" (Pacheco, 2001: 96). Esta é uma possibilidade consagrada naquela Lei que diz que enquanto não forem criadas as regiões administrativas, as competências e o âmbito geográfico dos departamentos regionais de educação referidos no art.º 44, serão definidos por aquela Lei.

Assumimos que a questão relativa às componentes regionais e locais no currículo, traduz, efetivamente, a necessidade de se contextualizar as aprendizagens, considerando o meio em que os alunos estão inseridos. Os alunos "devem ter contacto com as atividades musicais existentes na região e a constituição de um repertório de canções do património regional e nacional são referências culturais que a escola deve proporcionar" (ME, 1998: 73).

Neste sentido, a ausência de conteúdos musicais regionais madeirenses nos manuais tem contribuído para um melhor conhecimento da música nacional e do mundo, e um desconhecimento quase total da música da sua região, ou seja, "da sua terra, as canções dos seus avós e das estruturas sociais do seu quotidiano, em que a música é parte imprescindível[1]. Conhece-se os "outros", não se conhece a identidade local e regional" (Esteireiro, 2007: 29).

Assim, em 2002, o então Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA) dá início a todo "um processo de regionalização do currículo de educação musical no 2.º ciclo do ensino básico" (Esteireiro, 2007; Caires, 2010) que viria a dar "corpo" a uma proposta feita pelo então Secretário Regional de Educação[2], por ocasião do I Congresso de Professores de Educação Musical da Madeira, em 2003. Tal proposta consistia em regionalizar o currículo nacional (EM) em 30% (Esteireiro, 2007). De salientar que Sardinha (2001) já tinha encetado alguns trabalhos de sistematização, nos quais esboçava as linhas que entendia serem pertinentes incluir no currículo escolar, visando o acesso dos alunos ao património musical madeirense. "Da música tradicional à música erudita, das bandas filarmónicas às orquestras de palheta e coros, das tunas populares e académicas à música jazz e pop rock, músicos, compositores, maestros, cantores, musicólogos e personalidades que se destacaram" (Sardinha, 2001: 1). Preconizava a inserção de práticas musicais madeirenses no currículo "através da canção mais simples do [...] Cancioneiro e Romanceiro, pelo som e o dedilhar das cordas do Braguinha, Rajão, Viola de Arame [...] peças musicais [...] banda filarmónica, coro ou música de câmara, [...] das mais de 350 canções originais [...] do Festival da Canção Infantil da Madeira" (Sardinha, 2001: 1-2).

Estavam, assim, lançadas as bases que viriam a consubstanciar o projeto referido, norteado por três grandes objetivos: 1) a inserção de práticas musicais no currículo que apoiassem o aluno na sua integração nas estruturas locais; 2) a conservação do património musical madeirense;

1 Exemplo disso, é o facto de nas escolas-piloto em que o projeto foi implementado, nenhum aluno conhecia o autor da Hino da RAM, nem tão pouco a letra e a melodia (Esteireiro, 2007).

2 Professor Doutor Francisco Fernandes.

3) a fortificação da identidade regional, importante face à mobilização de culturas decorrente da globalização.

Mas como sabemos, nenhum projeto vive de intenções; "é preciso concretizar estas intenções e os princípios que as norteiam e que, é necessário existirem condições de realização" (Leite, 2005: 8). Deu-se, neste âmbito, início à "criação de materiais curriculares [...] com conteúdos regionais, que permitissem a formação de professores na área da música madeirense" (Esteireiro, 2007: 30). Pretendia-se que através daqueles materiais os alunos não só tivessem acesso e conhecessem a música madeirense, o seu património, mas também pudessem experimentar essas práticas em contexto de sala de aula. E foi nesse pressuposto que surgiu, em 2006 o livro *Regionalização do currículo de Educação Musical para o 2.º ciclo do ensino básico*.

As motivações que estiveram subjacentes à elaboração desta obra, e que constam na sua introdução, ajudam-nos a perceber melhor o seu conteúdo:

> 1) O processo de regionalização dos currículos que se pretende realizar nas várias áreas do conhecimento, de modo a que os programas de ensino estejam adaptados às necessidades reais do ensino da região; 2) A preparação musical que os alunos da Madeira recebem ao longo do 1.º CEB [Ciclo do Ensino Básico], através do Gabinete Coordenador de Educação Artística, que provoca um desfasamento em relação ao currículo nacional, onde o primeiro contato sério com os professores de música especializados surge geralmente apenas no 2.º ciclo; 3) A enorme riqueza e variedade da cultura musical madeirense, tanto no plano da música tradicional como na música de cariz urbano, que infelizmente é pouco conhecida no resto do país e pouco introduzida nos atuais manuais existentes; 4) A necessidade de criar personalidades-modelo mais próximas dos alunos, de modo a aumentar o orgulho pelos músicos da sua terra e a motivação para a prática musical (Esteireiro, 2006: I).

Produziu-se este "documento curricular orientador", traduzido num livro com dois CDs, cada um respeitante aos dois módulos em que está divida a obra: Música Tradicional Madeirense e Música e Músicos Madeirenses do séc. XX, respetivamente. Cada módulo é composto por onze propostas de atividades, que distribuídas pelos 5.º e 6.º anos, compreendem os 30% dos conteúdos propostos pelo Secretário Regional de Educação. Após a edificação dos dois módulos, foi criada uma proposta de atividade para cada um dos vinte e dois exemplos musicais. Neste âmbito, colaboram três docentes de educação musical, a lecionar no 2.º ciclo, os quais criaram as atividades, em conformidade com o currículo nacional e experimentaram essas mesmas propostas nas suas turmas. De salientar que a maioria das atividades foram experimentadas, não só por estes, mas também por outros professores.

Naquele livro, constam, também, alguns comentários sobre a funcionalidade e modo de desenvolvimento dessas atividades. Nesta ótica, "os professores que nunca experimentaram a atividade, podem ler as impressões pessoais do professor que utilizou as sugestões de atividade, onde estes apresentam os passos seguidos e a reação dos alunos" (Esteireiro, 2007: 33). Na nossa opinião, o facto de as atividades terem sido experimentadas em contexto de sala de aula, permitiu o reajuste decorrente do *feed back*, reduzindo o risco de não serem bem sucedidas.

Todo este processo foi sendo acompanhado e avaliado no final de cada ano letivo, tanto no que diz respeito à sua implementação, como à sua funcionalidade. Assim, e a pós dois anos de experiência em escolas-piloto e pelo "facto de os resultados obtidos terem sido positivos, decidiu-se alargar o projeto de regionalização a todas as escolas [do 2.º CEB] da Região" (Esteireiro, 2007: 33). O seu sucesso passaria, então, por três condições: 1) "edição de um livro curricular de apoio com dois CDs; 2) realização de uma ação de formação para os delegados de educação musical [...]; 3) liderança do projeto, através da criação do cargo de coordenador do projeto de regionalização" (ibidem) – condições que foram e continuam a ser, em nosso entender, essenciais para a funcionalidade do projeto.

Desde então, ou seja, após 2006, a produção de materiais pedagógicos no âmbito do património musical madeirense tem sido uma constante, como por exemplo: *50 Histórias de Músicos Madeirenses*; *O Machete Madeirense no séc. XIX*; *Bailes do Funchal no séc. XIX*; *Instrumentos Musicais da Tradição Popular Madeirense*; etc... Estas recolhas revestem-se de grande importância, pois como afirmam Castelo-Branco e Lima, "o vasto conjunto de práticas musicais [...] a nível local permanece desconhecido pelas entidades oficiais, pelos potenciais patrocinadores e mesmo pelos estudiosos" (Castelo-Branco e Lima, 1998: 1).

Concretizada a primeira fase de implementação do projeto RCEM no 2.º CEB, deu-se início ao mesmo processo para o 3.º CEB (2009) tendo sido editado material similar para este ciclo, mas que não será abordado neste trabalho.

Pode afirmar-se que aquele é um projeto consistente, uma

vez que estão reunidas as condições para os docentes, ao nível da gestão curricular, poderem ir muito mais além das propostas apresentadas no livro *Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Sendo a formação contínua basilar para um prática curricular e pedagógica inovadoras, tem sido oferecida, permanentemente, desde 2006, formação contínua naquele campo, facilitando a compreensão e aplicação daqueles materiais. Por outro lado, a investigação que tem sido feita desde então (Caires, 2010; Pedras, 2010; Moniz, 2010) reforçam a importância do projeto que despoletou o interesse pelas temáticas referentes ao património, em contexto escolar.

Pensando-se num entendimento curricular em termos de contexto (Schwab, 1989), a RAM – pela sua insularidade e considerando as influências externas, os contributos para a regionalização do currículo – face à sua riqueza em termos de cultura e património imaterial, pensando na afirmação de uma identidade regional e na preservação daquela herança, são aspetos de enorme relevância. Muito tem contribuído a educação musical, ou melhor, as práticas musicais, que quer em contexto formal, quer em contexto informal tem instigado a recolha e edição de inúmeros materiais no âmbito da música.

Quadro Síntese

Campos considerados	Madeira	Galiza
Organização do ensino	• Pré-escolar – 3/6 anos • 1.º ciclo do ensino básico – 6/10 anos • 2.º ciclo do ensino básico – 10/12 • 3.º ciclo do ensino básico – 12/16	• Educação Infantil: 1.º ciclo – 0/3 anos • 2.º ciclo – 3/6 anos • Educação primária – 6/12 anos • Educação secundária obrigatória – 12/16 anos
Diretrizes curriculares	Administração Central	Administrações Educativas
Organização curricular	Música	Música
Currículo	• Pré-escolar – Cantar, tocar, dançar, escutar, criar • 1.º ciclo do ensino básico – Interpretação e comunicação; Criação e experimentação; Perceção sonora e musical; Culturas musicais nos contextos • 2.º ciclo do ensino básico – Interpretação e comunicação; Criação e experimentação; Perceção sonora e musical; Culturas musicais nos contextos • 3.º ciclo do ensino básico – Interpretação e comunicação; Criação e experimentação; Perceção sonora e musical; Culturas musicais nos contextos	• Educação Infantil – Tocar, dançar, escutar, criar, experimentar • Educação primária – Audição; Interpretação e criação musical • Educação secundária obrigatória – Audição; Interpretação; Criação e Contextos musicais

Considerações Finais

Desta reflexão, evidencia-se a valorização da música no currículo, percorrendo a educação infantil/pré-escolar até 3.º ciclo/educação secundária obrigatória. No caso português, a presença do organizador *Culturas musicais nos contextos*, a partir do 1.º ciclo do ensino básico, representa um "terreno" fértil para as abordagens relacionadas com o património local e regional. Em todo o caso, o professor deverá ser o grande impulsionador daquelas, sendo que, a existência de projetos bem alicerçados, onde a planificação, a conceção, o desenvolvimento e a avaliação estejam presentes, poderão contribuir significativamente para a valorização e a preservação da cultura, ou seja, do património. A autonomia de que gozam as instituições educativas da Galiza é, em nosso entender, um elemento crucial para o desenvolvimento de um currículo que atenda à cultura local, de modo mais incisivo. Por outro lado, a valorização de elementos da cultura local requer o empenhamento das entidades/instituições locais e, aqui, não bastam as intenções; é preciso passar à prática. Neste discorrer de ideias, a experiência da Madeira acima referida poderá auxiliar o desenvolvimento de um projetos similares na Região da Galiza, evidentemente, com as devidas adaptações ao seu contexto.

Referências Bibliográficas

Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Os princípios, as medidas e as implicações.* Lisboa: DEB – Ministério da Educação.

Castelo-Branco, S. E-S. e Lima, M. J. (1998). "Práticas musicais locais. Alguns indicadores preliminares" em *Observatório das atividades culturais, OBS*, 4, outubro, 10-13.

Castelo-Branco, S. E-S e JORGE, F. (2003). *Vozes do povo: a folclorização em Portugal*. Oeiras: Celta.

Castelo-Branco, S. E-S. (2010). *Enciclopédia da música em Portugal no séc. XX*. A-C. Lisboa: Temas e debates. Círculo de Leitores.

Castelo-Branco, S. E-S. (2010). *Enciclopédia da música em Portugal no séc. XX*. C-L. Lisboa: Temas e debates. Círculo de Leitores.

Castelo-Branco, S. E-S. (2010). *Enciclopédia da música em Portugal no séc. XX*. L-P. Lisboa: Temas e debates. Círculo de Leitores.

Castelo-Branco, S. E-S. (2010). *Enciclopédia da música em Portugal no séc. XX*. P-Z. Lisboa: Temas e debates. Círculo de Leitores.

Branco, J. F. (1995). "Lugares para o povo: Uma periodização da cultura popular em Portugal". Revista Lusitana, pp. 13-14.

DEB-ME. (2001). *Currículo nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Esteireiro, P. (2007). "A conservação do património musical regional através da educação. O processo de Regionalização do Currículo de Educação Musical (2.º ciclo) na Região Autónoma da Madeira" em *Revista de Educação Musical*, APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical, 127, 28-35.

Leite, C. (2005) (org.). *Mudanças Curriculares em Portugal: Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.

Moniz, R. (2010). *Agrupamentos instrumentais em contexto da disciplina de Música no 3.º ciclo do ensino básico. Projeto de valorização dos cordofones tradicionais madeirenses.* Tese de mestrado. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação.

Pacheco, J. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Ministério da Educação. Educação para todos – Cadernos PEPT, 7.

Pacheco, J. A. (1998). *Projeto curricular integrado.* Lisboa: DEB – ME.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. e Pereira, N. (2007). *Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo*. Cadernos de pesquisa, 37 (131), 371-398.

Pedras, H. (2010). *Clubes de música pop/rock e de música tradicional. Projetos extra-escolares assentes na música popular*. Relatório de mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação.

Sacristán, J. G. (2001). *A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social.* Porto Alegre: ARTMED Editora.

Sardinha, V. (2001). *Práticas musicais madeirenses no ensino básico: Do currículo nacional à regionalização dos currículos*. Funchal: Gabinete Coordenador de Educação Artística.

Schwab, J. (1989). "Un enfoque práctico como language para el curriculum" em J. G. Sacristán e A. Pérez-Gomes (1989). *La ensenanza: su teoria y su práctica*. Madrid: Akal, 197-209.

Legislação consultada

1986 – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

1990 – Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro. Ministério da Educação. Estabelece as Bases Gerais da Organização da Educação Artística pré-escolar, escolar e extra-escolar.

1998 – Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Estabelece o regime de Autonomia, Administração e Gestão das escolas.

2001 – Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Reorganiza o Currículo do Ensino Básico.

2006 – O Real decreto 1631/2006, do 29 de decembro. Establece as ensinanzas mínimas correspondentes á educación secundaria obrigatoria.

2007 – Decreto 133/2007, do 5 de xullo. Polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia.

2009 – Decreto 330/2009, do 4 de xullo. Polo que se estabelece o currículo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Gacilia.

Revista Portuguesa
de Educação Artística

A Construção da Música Tradicional na Madeira: Uma Breve Digressão Histórica[1]

The Construction of Traditional Music in Madeira: A Brief Historical Tour

Filipe dos Santos
Secretaria Regional da Cultura, Turismo e Transportes
Centro de Estudos de História do Atlântico – Madeira
fdvsantos@gmail.com

RESUMO

Este texto pretende observar e analisar, numa perspectiva histórica, o processo de construção da música tradicional – imbuído no fenómeno global de folclorização – no Arquipélago da Madeira, desde o século XIX até à actualidade. Vários aspectos são considerados: a realização de investigações de índole folclorística (recolhas e análises), com particular atenção para as tradições musicais, indissociáveis dos seus autores; instrumentos musicais tradicionais; a actividade de músicos e agrupamentos musicais; a padronização do folclore levada a cabo por instituições oficiais.

Palavras-chave: Arquipélago da Madeira; Música Tradicional; Folclorização

ABSTRACT

This text aims to observe and analyze, from a historical perspective, the process of construction of traditional music – imbued in the global phenomenon of folklorization – in Madeira Archipelago, since the 19th century to the present time. Several aspects are considered: the conducting of folkloristic investigations (collection and analysis), with particular attention to musical traditions, inseparable from its authors; traditional musical instruments; the activity of musicians and musical groups; the folklore standardization carried out by official institutions.

Keywords: Madeira Archipelago; Traditional Music; Folklorization

1 Estamos imensamente gratos ao nosso amigo Paulo Esteireiro pelas observações críticas e fecundas a este estudo. Como é óbvio, as imperfeições de que enfermar são da nossa estrita responsabilidade. Este artigo não segue o novo Acordo Ortográfico.

Neste trabalho de divulgação perseguimos um objectivo primaz: a observação do processo de construção e fixação das tradições musicais do Arquipélago da Madeira – entenda-se, da música dos grupos populares implantados na ruralidade.

Este exercício remete forçosamente para uma perspectiva e uma metodologia historiográficas, e está profundamente escorado em alguns estudos anteriormente realizados – de autores como Carlos Santos, Jorge Freitas Branco, Danilo Fernandes, Manuel Pedro Freitas, Manuel Morais, Jorge Torres, Rui Camacho e Rui Magno Pinto –, atinentes à temática em epígrafe.

Considerar o fenómeno de construção da música tradicional é atender a vários tópicos: as recolhas e os estudos das tradições do Arquipélago da Madeira – e as personalidades que os desenvolveram; a dimensão performativa relacionada com os agrupamentos musicais que se ocuparam em reavivar, encenar e reproduzir tradições musicais; a acção dos organismos oficiais no incremento do turismo através do folclore. Não temos, diga-se, a pretensão de escalpelizar todos os factos relacionados com esta temática – pretensão inexequível neste breve escorço.

Comecemos por remeter para um conceito axial, o de folclorização, que pode ser definido como o

> processo de construção e de institucionalização de práticas performativas, tidas por tradicionais, constituídas por fragmentos retirados da cultura popular, em regra, rural. (Castelo-Branco, Branco, 2003: 1)

O propósito deste processo foi o de "representar tradição duma localidade, duma região ou da nação." (Castelo-Branco, Branco, 2003: 1)

Neste sentido, a investigação de âmbito folclorístico, obviamente importante neste processo, iniciou-se na Madeira ao mesmo tempo que no conjunto nacional, havendo com efeito similitude nas cronologias e nas práticas (Branco, 1989: 270).

Devemos começar por salientar a personalidade de Álvaro Rodrigues de Azevedo, "o grande iniciador e impulsionador da pesquisa literário-etnográfica na Madeira", com a publicação, em 1880, do *Romanceiro do Arquipélago da Madeira*[2] (Branco, 1989: 270).

De seguida, após um hiato temporal, foram relevantes alguns verbetes exarados no *Elucidário Madeirense*, sobre temáticas etnográficas e folclorísticas, redigidos por um dos seus coautores, o P.^e^ Fernando Augusto da Silva. Esta obra surgiu no âmbito de comemorações oficiais: a primeira edição na sequência da comemoração do centenário da descoberta do Arquipélago da Madeira, em 1922; a segunda edição, em 3 volumes, por ocasião da comemoração dos centenários da Independência e da Restauração, no ano de 1940[3] (Branco, 1989: 278).

> Mais que uma sistematização e investigação folclorística ou etnográfica, o **Elucidário** apresenta dados genéricos, pistas aos eventualmente interessados, em suma, uma erudição local. Norteia o seu autor o cuidado de conseguir reunir, através da informação múltipla, os parâmetros que pautaram os princípios e a perpetuação de uma região, lendo-se o conjunto como um apanhado do **saber regionalista**, testemunho da sua especificidade e simultaneamente contributo para a respectiva **caracterização**. (Branco, 1989: 271-272; o negrito é do autor)

Nos anos 30 até à década de 50, imbuída de um espírito regionalista – já presente no *Elucidário Madeirense* –, eclodiu uma produção editorial significativa, personificada por vários autores (Branco, 1989: 272)[4]: Carlos Santos; o Visconde do Porto da Cruz[5]; o P.^e^ Manuel Pita Ferreira[6].

De entre estes devemos destacar Carlos Santos[7], indivíduo com uma intervenção multifacetada: na recolha, estudo e análise do folclore; na correspondente fixação e construção de tradições da Madeira; no trabalho performativo de apresentação do folclore, dirigindo e colaborando com vários agrupamentos; no domínio dos instrumentos musicais. Jorge Freitas Branco sintetiza a sua acção, declarando que Carlos Santos foi "no domínio dos instrumentos musicais e do traje, à interpretação, no intuito mais ou menos declarado de estandartizar o **característico** da Madeira." (Branco, 1989:

2 Azevedo, Álvaro Rodrigues de (1880). *Romanceiro do Archipelago da Madeira*. Funchal: Tipografia da "Voz do Povo".

3 Em 1998 é feita uma edição fac-similada da edição dos anos 40: Silva, P.^e^ Fernando Augusto da, Meneses, Carlos Azevedo de (1998). *Elucidário Madeirense*, 3 vols., ed. fac-símile da edição de 1940-1946. Funchal: Secretaria Regional de Turismo e Cultura – Direcção Regional dos Assuntos Culturais.

4 Freitas Branco menciona igualmente, "numa componente mais histórica", Alberto Artur Sarmento (Branco, 1989: 272).

5 Destaque-se Porto da Cruz, Visconde do (1955). *Folclore Madeirense*. Funchal: Câmara Municipal do Funchal.

6 Ferreira, P.^e^ Manuel Juvenal Pita (1956). *O Natal na Madeira. Estudo Folclórico*. Funchal: Junta Geral do Distrito Autónomo do Funchal; Ferreira, P.^e^ Manuel Juvenal Pita (1999). *O Natal na Madeira: estudo folclórico*, 2.ª ed. Funchal: Secretaria Regional de Turismo e Cultura – Direcção Regional dos Assuntos Culturais.

7 Sobre Carlos Santos, vejam-se: Branco, 2003: 447-453; e Fernandes, Danilo (s.d.). "Carlos Maria dos Santos (1893-1955): Da Investigação à Divulgação do Folclore Madeirense" em Morais, Manuel (coord.). *A Madeira e a Música: Estudos (c. 1508 – c. 1974)*. Funchal: Empresa Municipal "Funchal 500 Anos", 545-563.

272). No cômputo geral, "A vertente folclórica da tradição madeirense ficou definida com Carlos Santos, com modelos que imperaram até aos anos oitenta." (Torres, Camacho, 2008: 644).

Carlos Santos foi autor de três estudos "ainda hoje essenciais para o folclorista que pretenda estudar a realidade madeirense" (Torres, Camacho, 2008: 644): *Tocares e Cantares da Ilha*, editado em 1937[8]; *Trovas e Bailados da Ilha*, de 1942[9]; e *O Traje Regional da Madeira*, publicado no ano de 1952[10].

Pautou ainda a sua vida pela intervenção em diversos agrupamentos de música tradicional; a título exemplificativo, citem-se o *Grupo Carlos Santos* (1940-1948) e o *Grupo Folclórico da Casa do Povo da Camacha*, de que foi director artístico a partir de 1949, e durante três anos.

Aproveitemos este momento para, divergindo do fio condutor principal deste texto, fazer menção a alguns instrumentos musicais, de modo a ilustrar, com exemplos concretos, a construção das tradições. Segundo Carlos Santos, três cordofones de mão são considerados tradicionais da Madeira: o rajão, o braguinha – ou machete – e a viola de arame[11]. Na sua obra de 1937 citada acima, afirmou que "É voz corrente serem os instrumentos usados pelos nossos camponêses – o rajão, o braguinha e a viola de arame – oriundos da Madeira." (Santos, 1937: 7) Este investigador indagou as origens destes instrumentos de corda, e caminhou no sentido de considerá-los como "copiado[s] do violão" (Santos, 1937: 7), dado que, não tendo o povo da Madeira meios para comprar este instrumento, acabou por imitá-lo, através de construções artesanais próprias (Santos, 1937: 12). As dissemelhanças entre o violão e os cordofones da Madeira ocorreriam, assim, "mais como indícios de espirito imitativo que de criação." (Santos, 1937: 12). Estas elucubrações, deveras questionáveis, mostram a tónica posta no estabelecimento do que era característico e tradicional da Madeira, o que implicou defender, forçosamente, a tese do surgimento destes cordofones neste espaço insular, ainda que por imitação. Cientificamente, porém, esta análise não foi até hoje alvo de séria revisão, tarefa esta que, ainda que complexa, se afigura necessária.

Gostaríamos de dedicar, a este respeito, algumas linhas a um destes cordofones – o machete. Não há notícias históricas, inequívocas e datadas, concernentes à origem deste instrumento. Deste modo, teremos de nos contentar com as primeiras referências documentais que existem. Neste particular, dois tipos de fontes podem ser usados – e, com efeito, têm-no sido. Primeiramente, há os diversos relatos de viajantes estrangeiros e os guias turísticos, que abarcam principalmente o século XIX e os inícios da centúria seguinte. Depois, temos partituras de música culta ou erudita e métodos para o ensino que, em certa medida, beberam influências nas músicas tradicionais rurais do arquipélago.

Atentemos em certos indicadores transmitidos pelas primeiras fontes nomeadas. Os forasteiros, na realidade, não deixaram de mencionar "o gosto e aptidão natural das classes populares para a música, para a dança e para o canto."[12] Neste contexto, surgiram apontamentos por parte de forasteiros, a partir de meados do século XIX, veiculando que, entre os instrumentos mais vulgares, o mais característico da Ilha da Madeira – e o preferido – era o machete. A atestá-lo existem os testemunhos de Robert White, Emmeline Wortley, Charles March, Isabella de França, entre outros (Morais, 2011: 22). Na verdade,

> O machete madeirense é considerado, por uma grande maioria dos relatos de viagem que compulsámos, como o instrumento de eleição na prática musical (tanto popular como erudita) dos habitantes do arquipélago e pelos forasteiros que o visitaram (Morais, 2011: 22).

William Koebel, em obra publicada em 1909, declara até que este é o "instrumento nacional madeirense"[13].

As mais antigas referências escritas a este cordofone de mão são de finais da década de 30 e de inícios da década de 40 do século XIX.

Destarte, para Manuel Morais, "a primeira fonte oitocentista onde é mencionado o vocábulo machete, no sentido de instrumento musical", consiste num diário de Fanny Burney (ou Fanny Wood, de casamento), no qual a autora, em 30 de Setembro de 1838, afirma que

> A maioria dos portugueses sabe tocar de ouvido o Machete (um pequeno instrumento característico,

8 Santos, Carlos M. (1937). *Tocares e Cantares da Ilha. Estudo do Folclore da Madeira*. s.l.: s.n.

9 Santos, Carlos M. (1942). *Trovas e Bailados da Ilha. Estudo do Folclore Musical da Madeira*. Funchal: Delegação de Turismo da Madeira.

10 Santos, Carlos M. (1952). *Traje Regional da Madeira. Estudo*. Funchal: Junta Geral do Distrito Autónomo do Funchal.

11 Outros instrumentos são também considerados tradicionais deste espaço insular; veja-se Camacho, Rui, Esteireiro, Paulo (2008). *Instrumentos Musicais da Tradição Popular Madeirense*. Funchal: Associação de Amigos do Gabinete Coordenador de Educação Artística – Associação Musical e Cultural Xarabanda [CD-Rom + Áudio].

12 Agrela, Tânia Cristina Freitas (2005). *Notas sobre a Madeira na Literatura de Viagens Inglesa (1850-1894)*, Dissertação de Mestrado em Cultura e Literatura Anglo-Americanas – Universidade da Madeira. Funchal, 184.

13 Koebel, W. H. (1909), *Madeira: Old and New*. Londres: Francis Griffiths, citado e traduzido em Morais, 2011: 22.

> segundo creio, da Madeira). Debaixo das minhas janelas ouço constantemente homens a tocarem Viola ou Machete, à medida que os homens vão regressando do monte a que dá acesso a nossa rua.[14]

Posteriormente, num livro de gravuras de Andrew Picken, editado em 1840, e acompanhado de textos assinados por James Macaulay, lemos o seguinte:

> Os ilhéus gostam de Música mas esta arte atingiu entre eles pouca perfeição. No referido grupo [representado pictoricamente por Picken] está um rapaz a tocar um pequeno instrumento, o machete, que é característico da ilha; não tem muito volume, mas tem grande doçura e vivacidade.[15]

Apenas mais um indício documental. No relato de John Adams Dix, concernente a 1843, somos informados do que se segue:

> Entre os instrumentos que desempenham um papel proeminente nos concertos e serenatas está o machete. É uma invenção da ilha, da qual a ilha tem grande razão de se orgulhar. A sua forma é a de uma viola anã [...]. Os seus sons são semelhantes aos do violino quando as cordas são beliscadas com os dedos em vez de tocadas com o arco, com a diferença de que são mais agudos e, por consequência, mais estridentes. A sua música é, por si só, ténue e pobre; mas à noite nas ruas, com um acompanhamento de viola ou violoncelos, é muito bonita. Há dois ou três tocadores no Funchal que alcançaram uma maravilhosa proficiência na sua execução. [...] É aqui o instrumento mais corrente; mas duvido muito que isso se passasse se não fosse este o seu local de nascimento.[16]

Existem variados métodos manuscritos, datados de 1844 (sensivelmente) até 1901, para a aprendizagem do machete (Morais, 2011: 25). Deste conjunto, convirá destacar a colecção de peças da autoria de Cândido Drumond de Vasconcelos – um virtuoso madeirense deste instrumento, a par de Manuel Joaquim Monteiro Cabral e António José Barbosa –, datada de 1846 e impressa no ano de 2003[17].

Voltemos ao fio condutor principal deste texto. Diga-se, agora, que a intervenção e o trabalho dos autores nomeados anteriormente, das décadas de 30 a 50 do século XX, estiveram imbuídos de um espírito de urgência em salvar tradições da erosão ou do desaparecimento. Eles dão corpo a um certo regionalismo, na medida em que são

> estudiosos locais, desligados do contexto nacional (central) da pesquisa etnológica e, talvez por isso, quase exclusivamente preocupados em fabricar uma imagem regional, característica ou mesmo típica. (Branco, 1989: 278)

Acresce, não o podemos esquecer, que houve um manifesto intuito dos organismos oficiais em construir e fixar as tradições da Madeira, tendo em vista um aproveitamento por parte da indústria do turismo (Branco, 1989: 272-273), em processo de desenvolvimento. Num estudo de Rui Magno Pinto, sobre a relação entre turismo e folclore, é aduzido que

> Os fenómenos de interacção entre turismo e folclore sucedentes no Arquipélago da Madeira derivam da estratégia propagandística do regime político do Estado Novo. O principal organismo moderador de todo o processo de promoção turística da etnografia foi a Delegação de Turismo da Madeira[18], que se afirma como mandatária local do S.P.N./S.N.I.[19]. À semelhança deste Secretariado, criou esta Delegação diversas iniciativas culturais que visavam propiciar a sedimentação da etnografia enquanto imagem apelativa da região. É notória a apropriação do estudo folclorista regional (que descende das primeiras observações de Álvaro Rodrigues de Azevedo em 1880) e a manifesta intenção de um purismo que foi perpetrado, em grupos "efémeros" e "institucionalizados"; valiosa é a colaboração do académico Carlos Maria dos Santos com este organismo governamental. Deve-se à indústria turística madeirense a perpetuação das apresentações folclóricas e a adscrição contínua ao turismo regional de uma imagem e valorização da etnografia sucedentes do regime político do Estado Novo, medidas estas mais tarde operadas na estratégia de promoção turística dos organismos governamentais da Região Autónoma da Madeira. (Pinto, 2005-2006: 21)

---

14 Burney, Fanny Anne (1926). *A great-niece's journals. Being extracts from the journal of [...] (Mrs. Wood) from 1830 to 1842. Edited [...] by her grand-daughter Margaret S. Rolt.* Boston: Houghton Mifflin Co. Londres: Constable & Company Ltd., citado e traduzido em Morais, 2008: 46.

15 Picken, Andrew (1840). *Madeira illustrated by [...]; with a description of the Island edited by Dr. J. Macaulay.* Londres: Day & Haghe's Lithrs., citado e traduzido em Morais, 2008: 47.

16 Dix, John Adams (1850). *A Winter in Madeira and a Summer in Spain and Florence.* Nova Iorque: William Holdredge, citado e traduzido em Morais, 2008: 52.

17 Vasconcelos, Cândido Drumond de, Morais, Manuel (estudo e revisão) (2003). *Colecção de Peças para Machete / Collection of Pieces for Machete (1846).* Casal de Cambra: Caleidoscópio.

18 Não esquecendo a Junta Geral do Distrito Autónomo do Funchal e a Câmara Municipal do Funchal (Pinto, 2005-2006: 14).

19 Secretariado de Propaganda Nacional / Secretariado Nacional de Informação.

A partir dos anos 30 e 40 da centúria vintista tem lugar um fenómeno de criação e propagação dos grupos folclóricos, "elementos essenciais da tradição musical madeirense", conjuntamente com os artistas Irmãos Freitas e Max, até à década de 80 (Torres, Camacho, 2008: 648).

Antes desta cronologia, porém, houve alguns eventos de exibição e valorização da música tradicional, isolados e sem continuidade, os quais convirá referenciar (ainda que sem pretensões de exaustividade). Neste particular, devemos recuar até os meados da centúria oitocentista, a partir de quando, "em algumas celebrações ou festividades", ocorreram "espectáculos ou representações de folclore, traduzidos por bailes de camponeses com seus trajos típicos"; no entanto, reafirme-se, "é sobretudo, a partir dos anos 30 e 40 do século XX, que essas representações assumem particular importância e levam à criação de vários grupos de folclore" (Freitas, 2008: 448). Não quer dizer que não existissem, antes da década de 30, agrupamentos de folclore; existiram, com certeza, mas sem o grau de institucionalização e sem a prática continuada e longeva que posteriormente existiu. Danilo Fernandes, que estudou o período de 1850 a 1948, distingue "dois tipos de ranchos: os considerados "anónimos" [...] e os "efémeros", que são os grandes promotores das actuais associações." (Fernandes, 1999: 1).

Em 29 de Junho de 1850, houve uma actuação de um grupo de camponeses – os *Hercúleos Filhos de São Martinho*, em número de 13 –, provenientes desta freguesia, numa feira no Funchal (na Praça Académica), onde dançaram o baile *A La Moda* (Branco, 2003: 447; Fernandes, 1999: 5-7).

Foram relevantes também as visitas reais ou presidenciais, "pontos altos da valorização da música" previamente ao processo de folclorização (Torres, Camacho, 2008: 643).

Em concreto, referimo-nos, primeiramente, à visita dos reis de Portugal ao arquipélago no ano de 1901. Um espectáculo variado foi organizado e realizado a 22 de Junho, que compreendeu no final um "Arraial madeirense". Aqui,

> Rapazes e raparigas com os trajes caracteristicos da Madeira cantavam ao desafio, dispondo-se em alegres grupos, merendando no chão, deante dos fartos cestos abertos, para logo se levantarem dançando e cantando ao repenicado som das violas que a orchestra acompanhava.[20]

A 13 de Julho de 1938, o Presidente da República Óscar Carmona fez uma visita rápida à Madeira. Neste ensejo, houve duas apresentações de folclore: um grupo anónimo dançou, no cais do Funchal, *O Baile das Camacheiras*; e os *Folcloristas dos Louros* protagonizaram bailes e descantes típicos no Casino da Madeira (Fernandes, 1999: 31).

Certas manifestações de índole folclórica animavam igualmente as festas das vindimas que decorriam no Funchal (Torres, Camacho, 2008: 643), entre as quais destacamos a de 1938 (a 18 e 19 de Setembro), que contemplou romagens e desfiles e danças de grupos de folclore (Fernandes, 1999: 35)[21].

Mencione-se um facto relacionado com um grupo de folclore do Arco da Calheta que participou na festa da vindima de 1938. No certame, o agrupamento destacou-se – colheu, inclusive, e ao contrário de outros, uma apreciação positiva por parte de Carlos Santos – e ganhou o primeiro prémio de um concurso de folclore que foi organizado (Fernandes, 1999: 35, 42). No evento, reproduziu uma música de um dos seus membros, João Gomes de Sousa, cognominado *O Feiticeiro da Calheta*, música esta que Max aproveitou e perpetuou (adaptando a letra e adicionando arranjos de Toni Amaral), denominando-a de *Bailinho da Madeira* (Freitas, 2008: 479)[22].

No âmbito das Comemorações dos Quatrocentos Anos da Restauração de Portugal – em 1940 –, fizeram parte do programa "Bailados Folclóricos Regionais" (no dia 30 de Novembro), no Teatro Municipal, organizados por Carlos Santos (Fernandes, 1999: 58-59). O *Diário de Notícias* de 04-XII-1940 informa que

20 *Diário de Notícias*, 24-VI-1901, 7282, citado em Fernandes, 1999: 18.

21 Este investigador faz ainda referência – e transcreve documentação concernente – às festas da vindima dos anos de 1945 e 1946.

22 Artur Andrade presenciou o evento e pintou-o com cores sugestivas no *Diário de Notícias* de 22-IX-1990: "realizou-se no Campo Almirante Reis um concurso com grupos folclóricos... Estou a vê-los...
Numa tribuna, armada no local, estavam presentes o governador civil e outras entidades. Num outro estrado exibiam-se os grupos folclóricos. Mas curiosamente, a melodia – hoje famosa em "todo o mundo" – é tocada e dançada não no estrado mas sim quando se dirigem junto à tribuna para cumprimentar as autoridades. Passou-se assim...
Chegada a vez do grupo do Arco da Calheta, este com o chamado "Feiticeiro da Calheta" – com a sua viola de arame – à frente, avança cantando o seguinte estribilho:
"Deixa passar
Esta nossa brincadeira
Que nós vamos cumprimentar
O governo da Madeira"
Seguem-se quadras – que a memória não lembra – tudo letra e música do já falado "Feiticeiro da Calheta".
De tarde, e pela noite adiante, o rancho vencedor e outros percorriam a cidade cantando ao som da música do actual bailinho da Madeira:
[...]
Depressa a melodia se torna popular.
Uma orquestra madeirense, – Tony Amaral – tendo o nosso Max como vocalista e que durante alguns tempos actuaram no Continente, fazem um arranjo com sabor e influência da nossa música folclórica, tornando-a conhecida em todo o Portugal.
Hoje, deve ser a música portuguesa de raiz popular mais conhecida, não só no nosso país como fora dele... Exemplo, é o facto de ter sido gravada pela sinfónica de Londres." (Andrade, Artur (22-IX-1990). "O nosso bailinho..." em *Diário de Notícias*, disponível online em http://www.folcloredamadeira.com/recursos/artigos/onossobailinho.pdf [consultado a 20 de Outubro de 2012]).

> a exibição folclórica [...] constou de desasseis interessantes números, interpretados a rigor, por um grupo de rapazes e raparigas que trajavam a tradicional indumentária, os quais foram acompanhados no «bailinho de oito» e nos outros bailes, de uma orquestra característica, com os seus rajões, violino, harmonio, violas de arame, machetinhos, etc.[23]

Em virtude da apreciação favorável do público, este espectáculo foi reeditado no dia 14 de Dezembro, no espaço citado (Fernandes, 1999: 62).

Actualmente, existem vários grupos folclóricos na Madeira. Nomeamos, por ordem cronológica de fundação, aqueles que são associados da *AFERAM* (*Associação de Folclore e Etnografia da Região Autónoma da Madeira*): *Grupo de Romarias Antigas do Rochão* (1945); *Grupo de Folclore da Casa do Povo da Camacha* (1948); *Grupo de Folclore do Porto Santo* (1963); *Grupo de Folclore e Etnográfico da Boa Nova* (1965); *Grupo de Folclore Monteverde* (1967); *Grupo de Folclore da Casa do Povo do Porto da Cruz* (1974); *Grupo Folclórico da Casa do Povo de Gaula* (1978); *Grupo de Folclore da Casa do Povo de Santana* (1978); *Grupo de Folclore de Ponta do Sol* (1981); *Grupo de Folclore da Casa do Povo de Santa Cruz* (1982); *Grupo de Folclore de Machico* (1982); *Grupo de Folclore do Rochão* (1986); *Grupo de Folclore da Casa do Povo do Curral das Freiras* (1987); *Grupo de Folclore de São Martinho* (1990); *Grupo de Folclore da Casa do Povo do Caniçal* (1991).

Permita-se-nos evidenciar o *Grupo de Folclore da Casa do Povo da Camacha*, "o mais importante e internacional grupo de folclore madeirense" (Freitas, 2008: 471), e o *Grupo de Folclore e Etnográfico da Boa Nova*, que conjuga a vertente performativa com uma considerável actividade de investigação – em termos de estudo e não só de recolha – de temáticas etnográficas e folclorísticas, por parte do seu actual Director Artístico, Danilo Fernandes.

Já mencionámos os Irmãos Freitas e Max, artistas proeminentes que colheram, na música tradicional, influências consideráveis[24]. Max, nesse sentido, foi um divulgador sem par da música da Madeira e exerce, ainda hoje, grande influência – no interior e no exterior do arquipélago (Torres, Camacho, 2008: 645).

Coordenada por António Aragão, nos anos 70 uma equipa desenvolveu várias recolhas de âmbito etnográfico no arquipélago. Um resultado editorial de tais empreendimentos consistiu na edição, em 1982, de um trabalho discográfico, intitulado *Cantares e Música da Madeira*[25]. No ano de 2012, foram publicadas as recolhas etnográficas – canções, orações e romances – concernentes ao município de Machico, conduzidas de Abril de 1972 até Setembro de 1973[26].

Após o estatuto de Região Autónoma, outorgado pela Constituição de 1976 ao Arquipélago da Madeira, outros organismos oficiais continuaram a potenciar o folclore como valência turística: a Delegação Regional de Turismo, antecessora das Secretarias Regionais que tutelaram esta área; e a Secretaria do Ambiente e Recursos Naturais, por intermédio dos Serviços de Extensão Rural e das Casas do Povo, os quais levaram ao incremento da fundação de vários grupos – alguns já citados anteriormente –, em finais dos anos 70 e nos anos 80 (Pinto, 2005-2006: 20).

No início dos anos 80, no tocante à tipologia dos agrupamentos de música tradicional, iniciou-se um outro capítulo, corporizado pel'*Os Algozes* (1981), depois *Associação Musical e Cultural Xarabanda* (1988). Estamos perante um exemplo insular de um "grupo urbano de recriação" (GUR), que, ao contrário dos grupos folclóricos, "Não usava[...] trajes regionais, nem produzia[...] coreografias." (Castelo-Branco, Branco, 2003: 10) Esta associação aliou – e alia – a actividade de recolha, no meio rural, e de estudo de canções tradicionais (e de outras dimensões da etnografia e da cultura tradicional da Madeira) com o desempenho musical (no arquipélago e no exterior). Estas actividades foram e são acompanhadas de uma assinalável acção editorial, materializada na *Revista Xarabanda* (desde 1992), em volumes monográficos e em trabalhos discográficos.

A relevância do grupo pode ser aferida pela emergência de colectivos seguidores, dos quais nomeamos os seguintes: *Semente*; *Feiticeiros do Norte*; *Verde Gaio*; *Serões de aldeia*; *Encontros da Eira*; *Si que brade*; *Banda d'Além*; e *Grupo Coral e Instrumental da Casa do Povo da Ponta do Sol* (Torres, Camacho, 2008: 654-656).

No ano de 1985, foi criado e realizado o Festival Regional de Folclore, até hoje com uma periodização anual; em 1991, teve lugar um Curso de Formação para Ensaiadores de Folclore, sob a égide do *INATEL* (*Instituto Nacional para o Aproveitamento*

23 *Diário de Notícias*, 04-XII-1940, 20206: 1, citado em Fernandes, 1999: 60.

24 Por parte destas figuras "surge no dealbar da segunda metade do século XX, [...] a criação de géneros popularizados com raízes folclóricas. A "assimilação" das *nuances* do folclore regional serviu a composição de vários temas de cariz popular, ainda que sob uma estrutura formal típica do repertório então em performação nas principais salas dos hotéis regionais" (Pinto, 2005-2006: 18; o itálico é do autor).

25 *Cantares e Música da Madeira* (1982). Direcção Regional dos Assuntos Culturais (LP).

26 Nepomuceno, Alexandra (introdução, transcrição e notas) (2012). *Aos Olhos da Memória – Recolhas Etnográficas de António Aragão em Machico*. Machico: Câmara Municipal do Funchal / Centro de Estudos de Arqueologia Moderna e Contemporânea, 24, 26, 27.

dos Tempos Livres)[27].

Emerge, enfim, uma "consciencialização dos grupos folclóricos e de revivificação cultural" (de que são primeiro modelo os *Xarabanda*), que se traduziu numa "manifesta intenção na preservação da etnografia autóctone" (Pinto, 2005-2006: 22).

A terminar, afirme-se que a música tradicional da Madeira tornou-se parte do currículo escolar da Região Autónoma da Madeira – o que constitui um claro indicador do reconhecimento da sua importância –, por intermédio da acção da *Direcção de Serviços de Educação Artística e Multimédia* (antigo *Gabinete Coordenador de Educação Artística*), da *Direcção Regional de Educação*, com a colaboração da *Associação Musical e Cultural Xarabanda*[28]. Na primeira década do século XXI, aquele serviço editou diversos estudos e compilações que visaram levar a música tradicional aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico[29]. O actual programa *Comenius Regio*, do qual brota este artigo, em parceria com a Comunidade Autónoma da Galiza, é, na verdade, simultaneamente corolário e ponto de chegada dos processos de valorização da música tradicional na educação e de construção das tradições musicais madeirenses.

Principal Bibliografia Utilizada

Branco, Jorge Freitas (1989). "Entre a Imagem e a Realidade: Reflexões sobre a Madeira como Experiência Antropológica" em *Actas do I Colóquio Internacional de História da Madeira*, vol. I. Funchal: Secretaria Regional do Turismo, Cultura e Emigração – Direcção Regional dos Assuntos Culturais, 270-304.

Branco, Jorge Freitas (2003). "Carlos M. Santos (1893-1955). Folclorizador num tempo madeirense" em Castelo-Branco, Salwa El-Shawan, Branco, Jorge Freitas (org.). *Vozes do Povo: a Folclorização em Portugal*. Oeiras: Celta Editora, 447-453.

Castelo-Branco, Salwa El-Shawan, Branco, Jorge Freitas (2003). "Folclorização em Portugal: uma perspectiva" em Castelo-Branco, Salwa El-Shawan, Branco, Jorge Freitas (org.). *Vozes do Povo: a Folclorização em Portugal*. Oeiras: Celta Editora, 1-21.

Fernandes, Danilo José (1999). *O Folclore em Eventos Sociais entre 1850 e 1948 – Factos e Evidências*. Funchal: Grupo de Folclore e Etnográfico da Boa Nova.

Freitas, Manuel Pedro S. (2008). "Grupos Musicais Madeirenses entre 1850 e 1974" em Morais, Manuel (coord.). *A Madeira e a Música: Estudos (c. 1508 – c. 1974)*. Funchal: Empresa Municipal "Funchal 500 Anos", 401-513.

Morais, Manuel (2008). "Achegas para a História da Música na Madeira (*c*. 1584 – *c*. 1897)" em Morais, Manuel (coord.). *A Madeira e a Música: Estudos (c. 1508 – c. 1974)*. Funchal: Empresa Municipal "Funchal 500 Anos", 19-142.

Morais, Manuel (2011). "O Machete Madeirense" em Esteireiro, Paulo (superv. e coord. ed.). *5 Olhares sobre o Património Musical Madeirense*. s.l.: Associação de Amigos do Gabinete Coordenador de Educação Artística, 21-37.

Pinto, Rui Magno (2005-2006). "Fenómenos de Interacção entre Turismo e Folclore no Arquipélago da Madeira" em *Revista Xarabanda*, 16, 13-24.

Santos, Carlos M. (1937). *Tocares e Cantares da Ilha. Estudo do Folclore da Madeira*. s.l.: s.n.

Torres, Jorge, Camacho, Rui (2008). "O Xarabanda e a Revalorização da Música Tradicional Madeirense" em Morais, Manuel (coord.). *A Madeira e a Música: Estudos (c. 1508 – c. 1974)*. Funchal: Empresa Municipal "Funchal 500 Anos", 635-658.

27 "Estas iniciativas conduziram à consciencialização de uma preservação etnográfica mais activa e ao reforço de uma perspectiva purista nos principais directores e ensaiadores dos grupos de folclore" (Pinto, 2005-2006: 20).

28 Veja-se Esteireiro, Paulo (2007). "A conservação do património musical regional através da educação. O Processo de Regionalização do Currículo de Educação Musical (2.º Ciclo), na Região Autónoma da Madeira" em *Revista de Educação Musical*, 127, 28-35.

29 Exemplo disso são os seguintes manuais, que incluem vários exemplos de música tradicional madeirense: Esteireiro, Paulo (coord.) (2006). *Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Funchal: Direcção Regional de Educação – Gabinete Coordenador de Educação Artística; Santos, Natalina, Fernandes, Rubina (coord.) (2008). *Regionalização do Currículo de Educação Musical no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Funchal: Direcção Regional de Educação – Gabinete Coordenador de Educação Artística.

Moutinho, José Viale (2012). *Teatro Depressinha. 5 Pequenas Peças de Teatro*. Lisboa: Plátano Editora, Ilustrações de Fedra Santos e Sugestões para Representação de Élvio Camacho

Artefacto plural e educativo, o último livro de recepção infantil de José Viale Moutinho vem porfiar a ideia de como o teatro pode e deve ser entendido como uma arte expressiva, descomplexada e eficaz, enquanto experiência formativa intensa. Com essa arte performativa, é, então, possível instruir, divertindo, o jovem receptor. Dirigido, sensivelmente, a um leitor de 5 aos 10 anos, o livro que veio a lume em 2012, reúne três linguagens distintas mas convergentes. Em primeiro lugar, o texto colocado no começo do livro, em jeito de prefácio, intitulado "De Élvio Camacho, encenador e ator", apresenta-se como um "modo de instrução" para explorar os meios dramatúrgicos que as cinco pequenas peças de Viale Moutinho reclamam. Quanto aos textos para teatro propriamente ditos, estes recuperam ora o tema do menino traquinas ("O menino lá do fundo da sala" e "aquele menino que se porta tão mal"), ora o tópico do teatro-circo ("Dom Adivinhão"), ora o universo da literatura oral e tradicional, de que o autor é um acérrimo defensor ("O tesouro do cego" e "Um favorzinho"). Na verdade, o engenho do autor consiste em fazer cruzar nas suas "pequenas comédias" todas essas fantasias e discursos. Por último, os desenhos criativos e bem-humorados de Fedra Santos configuram e traduzem o espírito e o imaginário do escritor, que a ilustradora conhece bem, visto ter com ele já realizado vários projetos editoriais nestes últimos anos. Assim, a oportuna ilustração da capa resume e comunica o propósito, o registo e o alcance do livro, editado com a chancela da Plátano Editora, uma referência no panorama educativo nacional.

Os textos de José Viale Moutinho seguem a veia humorística desconcertante da sua primeira peça intitulada *Histórias da Deserta Grande. Uma Peça Para Bonifrates*. Aliás, será a própria voz autoral a referi-lo na brevíssima explicação de abertura do seu livro, intitulada "Uma nota do autor para quem aparecer". Em *Teatro Depressinha. 5 Pequenas Peças de Teatro*, os dois primeiros textos dramatúrgicos desenrolam-se num espaço escolar. Em "O menino lá do fundo da sala", a situação e o diálogo, entremeado de versos populares, fazem lembrar o conhecido poema do escritor francês Jacques Prévert, "L' enfant Hamlet". O "menino-lá-do-fundo-da-sala" parece, efetivamente, contestar o poder professoral através de efeitos de barroquização e de desconstrução que o texto encerra. Às perguntas do professor, o aprendiz responde de forma ilógica, como facilmente se comprova com as doenças que o afectam: "Tenho uma gripe nas unhas" (p. 16), "dói-me a barriga na testa" (p. 17). Neste cenário, a rondar a marionetização dos tempos presentes, as situações transtornam, de igual modo, o professor.

Tratando-se de textos de recepção infantil, não será de estranhar encontrarmos mais um menino galhofeiro em "Aquele menino que se porta tão mal...". Quem não conheceu, em contexto de sala de aula, um menino "levado da breca"? Quem não teve de levar aos pais um recadinho da escola como chamada de atenção? No entanto, nesta peça, o petiz, em conversa com o pai, a quem tem que entregar uma convocatória do director da Escola, autorretrata-se como o aluno exemplar que não é e, em contraste, descreve com minúcia o comportamento do aluno rufia, indisciplinado e malandro. Na verdade, trata-se das suas próprias acções que o progenitor desatento e algo ingénuo deverá descobrir quando falar, no dia seguinte, com o director da escola.

Em "Dom Adivinhão", o jogo de adivinhas – tradição oral que o autor tem vindo a recuperar e a divulgar (veja-se *O Grande Livro das Adivinhas*, *O Livrinho das Adivinhas*, *O Adivinhão*, publicados pela Editora Afrontamento ou *As Minhas Adivinhas Favoritas*, lançado pela Oficina do Livro) – decorre num teatrinho feito à pressa. Sublinha-se, aqui, o entendimento lúdico entre a Apresentadora e os meninos que culmina com uma partida conjunta feita ao Adivinhão. Este jogo de picardias reaparece em "O tesouro do cego", mas seguido de uma "lição de moral", como compete à literatura dirigida preferencialmente aos mais novos. Com efeito, o Cego esconde um tesouro no seu quintal e o vizinho, como falso amigo que é, vai desenterrá-lo para dele se apropriar. Ao descobrir as manhas do vizinho, o cego consegue reavê-lo, provando, assim, que o velho ditado "ri melhor quem ri por último" continua muito atual. Cabe também notar que, no

texto intitulado "Um favorzinho", o autor recupera a risível figura do frade que a tradição popular instituiu. Trata-se, aliás, de uma personagem recorrente na obra deste escritor (à semelhança do que acontece em *Os Dois Fradinhos*, *A Sopa de Pedra* e *Frei Luís Sem Cuidado*, editados pela Campo das Letras). Nessa peça, é-nos dado a ver um frade cansado que consegue pernoitar na casa de uma gente muito pobre, numa aldeia remota. Tenta obter uma refeição que aconchegue o estômago vazio, mas, nessa casa necessitada, onde vive uma avó e um neto, apenas poderá contar com um ovo cozido nas brasas da lareira. O menino estranha os preparativos da cozedura – o frade cospe no ovo para que o calor do lume não faça rebentar a casca do petisco – e espera que esta sugestão possa resolver as crises de flatulência da avó. A integração de imaginários dá-se, desde logo, entre a escrita do autor e o profundo conhecimento que este tem do folclore literário: o texto subverte o conto popular, desconstrói os princípios da conveniência e do politicamente correto, resgatando a tradição do humor escatológico.

O jogo risível que caracteriza a escrita de Viale Moutinho é acompanhado pelo traço humorístico das ilustrações de Fedra Santos. Embora o texto costume estar na origem de todo o processo editorial na confecção do livro destinado aos mais novos, há que valorizar a ilustração que deixou de ser considerada uma "arte menor". Muito embora alguns estudiosos afirmem que não cabe ao ilustrador realçar a sua individualidade, visto estar ao serviço dos significados da história ilustrada (Perry Nodelman em *Words About Images*), não podemos negar a "marca de água" da ilustração de Fedra Santos. O seu estilo é inconfundível. O seu trabalho caracteriza-se não só pela colocação, em jeito de assinatura, no interior do livro, da representação do autor – uma figuração roliça, de olhos arregalados e de óculos arredondados – como também da caricatura das demais figuras que atravessam os textos e que o leitor consegue, à primeira vista, reconhecer, por se encontrarem claramente tipificadas. Narigudos, orelhudos, de queixo proeminente ou desdentados, os modelos da ilustradora enchem a página de galhardia e de paródia. Neste livro, a ilustração pauta-se pelo cromatismo alegre e intenso, tonalidades apelativas que se harmonizam com a função lúdica das "brincriações" humorísticas do traço de Fedra Santos.

As cinco ilustrações, que funcionam como separador dos vários textos incluídos neste livro de capa mole, representam o ponto de maior tensão de cada uma das intrigas e convidam à leitura, porque visam suscitar a curiosidade do potencial leitor. As figurações aplicadas parcialmente na folha seguinte, de apresentação da peça, conjugando o título, o elenco das personagens (perfil psicológico e físico) e o cenário, permitem ao jovem leitor/educando uma apreensão global do ponto de partida das ações a que vai assistir.

Sublinhemos, ainda, que este livro de Viale Moutinho vem precedido de uma nota do encenador e actor Élvio Camacho. Neste apontamento, surgem algumas sugestões para que os textos moutinianos possam ser encenados por jovens actores, por exemplo em contexto escolar. Assim, Élvio Camacho deixa neste elemento pré-textual as indicações necessárias para uma representação tão conseguida quanto natural. Neste seu discurso paratextual, à semelhança de muitos teorizadores da arte dramatúrgica, o encenador e actor dirige-se não só aos educandos, mas também aos professores que se apropriem destes escritos para efeitos de representação. Alertando para o risco de exibicionismos e empolamentos de vária ordem, em seu entender, o (futuro) actor deve procurar evitar um estilo enfático na sua declamação e entregar-se ao trabalho contínuo para ultrapassar (eventuais) lacunas na arte da representação teatral. Porém, para a performance ser bem-sucedida, há que juntar uma dose de divertimento, não descurar o lúdico e, se necessário, juntar alguma improvisação, como professava Molière, conhecido escritor e actor do teatro clássico francês.

Élvio Camacho segue a mesma linha de pensamento: se as indicações das didascálias devem ser tidas em consideração, não é menos verdade que uma certa liberdade de interpretação tornará o jogo do actor mais interessante. O sucesso de uma representação passa exclusivamente pela(s) capacidade(s) do actor que assim pode superar as lacunas de adereços (cenários, figurinos, etc.). O actor deve, então, ter uma atitude crítica relativamente ao texto e à intriga, implicar-se neles e servi-los da melhor forma, descobrindo-se e reinventando-se como actor.

Diremos, por fim, que este livro é um artefacto cultural que alia humor sempre presente e falas relativamente breves e adequadas à faixa etária a que se destina (muito embora possa ser apreciado por um público *sénior*). Desta forma, é também um texto que pode ser utilizado quer pelo teatro de recepção infantil – de cunho artístico e profissionalizante – quer pelo teatro educativo – feito pela própria criança quase sempre em meio escolar ou recreativo (distinção proposta por Fernando Lomardo em *O Que É O Teatro Infantil*) –. Já ninguém questiona o papel essencial da educação no desenvolvimento do cidadão, em geral, e da criança, em particular. Por isso, entendemos que estas histórias, ao serem lidas e, sobretudo,

representadas, podem motivar (jovens) individualidades a expressarem as suas emoções, bem como a sua imaginação. Assim, pais, professores e outros agentes envolvidos no processo de educação dos mais novos, encontrarão aqui um produto cultural capaz de os ajudar no desenvolvimento de um ser em construção. Em todo o caso, pela sensibilização à arte (literária, icónica e dramatúrgica), trata-se de um artefacto que pode ser apreciado em casa, numa sala de aula, nas aulas de expressão dramática e nas Oficinas de Teatro. Ao promover competências linguísticas, comunicacionais, sociais e afectivas, *Teatro Depressinha. 5 Pequenas Peças de Teatro* saberá, certamente, desafiar miúdos e graúdos.

Leonor Martins Coelho
Universidade da Madeira e Centro de Estudos Comparatistas (FLUL)